

# 補助學術研究群暨經典研讀班結案報告

## 大學課堂教學經營的理論與實務經典研讀班

計畫編號：MOST 107-2420-H-002 -007 -MY3-SB10809

執行期間：108 年 7 月 1 日至 109 年 6 月 30 日

執行機構及系所：：中國文化大學

計畫召集人：陳琦媛 中國文化大學師資培育中心副教授

計畫成員：

單文經	中國文化大學師資培育中心教授
湯仁燕	國立台灣師範大學教育學系副教授
張民杰	國立台灣師範大學師資培育與就業輔導處教授
王等元	中國文化大學師資培育中心教授
高博銓	實踐大學家庭研究與兒童發展學系助理教授
黃繼仁	國立嘉義大學師資培育中心教授
劉敏	中國文化大學觀光學系副教授
陳怡君	中國文化大學英國語文學系助理教授
林于仙	中國文化大學教育學系助理教授
羅逸平	中國文化大學教育學系助理教授
侯雅雯	中國文化大學教育學系助理教授

兼任助理：陳彥慈 中國文化大學教育學系

研讀書籍：Bess, J. L. (Ed.) (1997) 《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》  
(Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively)

中 華 民 國 109 年 7 月 15 日

## 補助學術研究群暨經典研讀班成果自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現（簡要敘述成果是否具有政策應用參考價值及具影響公共利益之重大發現）或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明）

說明：本研讀班為一年期，由 11 位來自各大學校院的教師所組成，以 James L. Bess（1997）主編的《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》（Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively）一書為對象，抽選其中十二個篇章進行大學教師「教學動機」理論的研讀。每月聚會一次，每次聚會約三個小時。每次由 1 位成員負責約一個至一個半小時的引言與導讀，其他成員給予回饋，導讀後再由全體成員針對經典與導讀內容進行討論。每本典籍研讀完畢後，由助理整理編排成為導讀成果彙編。至計畫執行完畢，已完成 12 次讀書會之召開，順利完成 12 個單元之導讀引言、回饋與討論。

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形(請於其他欄註明專利及技轉之證號、合約、申請及洽談等詳細資訊)

論文：已發表未發表之文稿 撰寫中 無

專書：已出版尚未出版撰寫中無

其他：本研讀班已完成 12 個篇的引言稿，並附有報告投影片、討論成員回饋稿及導讀當天之照片。此外，本研讀班成員亦嘗試將研討內容轉換成教學實務作法或相關研究成果。於本研讀班執行期間，研讀班成員單文經、陳怡君、林于仙、羅逸平與陳琦媛等人共發表了國內外期刊與研討會論文共 9 篇。

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）。

教學是高等教育機構的核心要務，然而高等教育長期以來以研究為教師升等之主要審查項目，因此高等教育機構與教師將研究視為首要工作。近來大學教師可以教學成果升等，且可申請教學實踐研究計畫，不僅有助於教學與研究之結合，亦提升大學教學工作表現之重要性。本研讀班以高等教育教學經典研讀的心得為基礎，配合成員們課堂中師生教學互動及學生的課堂行為等大學教師皆會面對的教學現況提出實務經驗，進行兼顧理論與實務的反思，並將反思所得轉化為大學課堂教學經營的專業知能，至成員所任教的課堂中付諸實踐，確實執行更為有效的教學。成員參與研讀班之過程，不僅有助於其對於高等教育教與學之反思，亦能提升其教學策略與成效，進而有助於學生之學習，且所發表之論文亦能推廣高等教育教與學之相關概念與應用，在高等教育教學品質提升與教學創新方面具有影響。

## 補助學術研究群暨經典研讀班成果彙整表

計畫主持人：陳琦媛		計畫編號：MOST 107-2420-H-002 -007 -MY3-SB10809			
計畫名稱：大學課堂教學經營的理論與實務					
成果項目		量化	單位	質化 (說明：各成果項目請附佐證資料或細項說明，如期刊名稱、年份、卷期、起訖頁數、證號...等)	
國內	學術性論文	期刊論文	3	篇	<ol style="list-style-type: none"> <li>張意翎、單文經 (2020)。書評《動盪時代中的美國大學教師》。當代教育研究季刊，28 (2)。</li> <li>林子仙 (2020)。課程改革與師培課程經驗：探討師培教育者對於十二年國教課程改革之因應。國立屏東大學學報:教育類，4: 25-51。</li> <li>陳琦媛 (2020)。師資培育的新取徑:虛擬實境模擬。教育研究月刊，313, 19-34。</li> </ol>
		研討會論文	4		<ol style="list-style-type: none"> <li>羅逸平、許建中 (2019)。性別平等教育之翻轉學習：「教」與「學」的對話。發表於國立臺灣師範大學「教育的展望-人才培育與永續發展」國際研討會，臺北，臺灣，2019年11月8-9日</li> <li>陳琦媛 (2019年09月)。以問題本位學習法融入班級經營課程。【107年教學實踐研究計畫】教育學門計畫成果交流會，台灣台北。</li> <li>陳琦媛 (2020年05月)。資培育線上課程之實施-以一所美國大學為例。數位學習與教育科技國際研討會 ICEET-2020，台北 (因應疫情改為線上研討會)。</li> <li>林子仙、單文經(2020)。以實用主義觀點反思教育研究之本質。發表於「臺灣教育哲學學會第四屆年會：未來教育的哲學省思研討會」(國立臺北教育大學，2020年4/24-4/25日)。(已接受並排入議程，但因疫情之故研討會取消)</li> </ol>
		專書			本
	專書論文		章		
	其他		篇		
國	學術性論文	期刊論文		篇	

外		研討會論文	2		<ol style="list-style-type: none"> <li>Chen, I. C. (2019, November). Searching and locating information: Exploring online reading behavior patterns. Paper presented at the 28th ETA International Symposium on English Teaching and Book Fair, Taipei, Taiwan.</li> <li>Chen, I. C. &amp; Chen, Y. I. (2019, July). Exploring cross-cultural discussion behaviors of students in Taiwan and Korea. Paper presented at the 2nd Pan-Pacific Technology-Enhanced Language Learning Conference, Taipei, Taiwan.</li> </ol>
		專書		本	
		專書論文		章	
		其他		篇	
參與計畫人力	本國籍	教授	4	人次	
		副教授	3		
		助理教授	5		
		博士後研究員			
		專任助理			
	非本國籍	教授			
		副教授			
		助理教授			
		博士後研究員			
		專任助理			
其他成果					
(無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)		社群成員陳怡君教授獲得中國文化大學之教材研發獎勵、劉敏教授獲得績優導師之肯定、陳琦媛教授之教學實踐研究計畫獲選為亮點計畫			



經典研讀班時程表

編號	日期	起訖時間	研讀書籍及主題	講員	主持人	開會地點
1	108/07/18	10:00-12:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> Part1: Approaches to Studying the Motivation to Teach 2. Wanting to Be a Good Teacher: What Have We Learned to Date?	單文經	陳琦媛	國立臺灣師範大學教育學院 803 教室
2	108/08/16	10:00-12:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> Part2: Theories of Internal Motivation to Teach 4. Self-Determined Teaching: Opportunities and Obstacles	張民杰		國立臺灣師範大學教育學院 803 教室
3	108/09/03	10:00-12:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> Part6: Summary 21. The Motivation to Teach: Perennial	單文經		國立臺灣師範大學教育學院 803 教室
4	108/10/05	10:00-12:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> Part2: Theories of Internal Motivation to Teach 5. Intrinsic Motivation and Effective Teaching: A Flow Analysis	劉敏		國立臺灣師範大學教育學院 803 教室

5	108/11/05	12:00-14:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> <b>Part4: Organizational Cultures and Motivators</b> 13. Student Diversity: Challenge Potential for Faculty Motivation	黃繼仁	中國文化大學教育學院 603 教室
6	108/12/09	12:00-14:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> <b>Part1: Approaches to Studying the Motivation to Teach</b> 1. The Meaning of Human Motivation	高博銓	中國文化大學教育學院 603 教室
7	109/01/13	13:00-15:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> <b>Part3: Theories of External Motivation to Teach</b> 8. Implications of Goal-Setting Theory for Faculty Motivation	羅逸平	國立臺灣師範大學教育學院 802 教室
8	109/03/04	12:00-14:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> <b>Part1: Approaches to Studying the Motivation to Teach</b> 3. Beyond Male Theory: A Feminist Perspective on Teaching Motivation	林子仙	中國文化大學教育學院 624 教室

9	109/03/25	12:00-14:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> <b>Part4: Organizational Conditions as Motivators</b> 11. Technology and Teaching Motivation	陳怡君	中國文化大學教育學院 624 教室
10	109/04/29	12:00-14:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> <b>Part3: Theories of External Motivation to Teach</b> 7. Expectancy Theory Approaches to Faculty Motivation	王等元	中國文化大學教育學院 624 教室
11	109/06/03	12:00-14:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> <b>Part4: Organizational Conditions as Motivators</b> 14. Assessment and Evaluation Techniques	林子仙	中國文化大學教育學院 624 教室
12	109/06/23	12:00-14:00	<u>Teaching Well and Liking It</u> <b>Part6: Summary</b> 20. Fostering Faculty Motivation to Teach: Approaches to Faculty Development	湯仁燕	中國文化大學教育學院 624 教室

# 2019.07.18 第一次會議

## 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第一篇「教學動機研究之道」（Approaches to studying the motivation to teach）第二章〈欲為良師：吾人所知者何？〉Wanting to be a good teacher: What have we learned to date?

篇章出處：Mckeachie, Wilbert J. (1997). Wanting to be a good teacher: What have we learned to date? In James L. Bess (Ed). *Teaching well and liking it* (pp. 19-36). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

配合論文：單文經（2016，6月）。杜威良師論與職前師培課程主張評析。《教育科學研究期刊》，62(1)，1-28。

引言人：文大師培中心單文經

作者：Wilbert J. Mckeachie（1921-2019）曾任美國心理學會（American Psychological Association）、美國心理學基金會（American Psychological Foundation）及美國高等教育學會（American Association of Higher Education）。長期服務於密西根大學（University of Michigan）。其所著《麥肯齊大學的教學精要：高等院校教師策略、研究與理論》（Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers）一書，廣為美國大學教學學界人士閱讀；該書於1951年初版，迄2013年已為14版，並有簡體字中譯（2005年，依第11版中譯）。

摘要：如p.20.3所示，作者於該章介紹一些他認為有助於理解大學教師動機的一些理論性的概念。然後，作者帶著讀者細觀大學教師成員的某些特性——包括一般人的動機，以及大學教師與其他職業人士不同之處。接著，作者論及一些影響大學教師於各個不同生涯時間點上動機的脈絡變項，最後以一些對未來的想法作為結論。

綱目：I.我們能怎麼解釋教師之間動機的差異？

II.動機理論：期望—價值理論

i 內在與外在的滿意感

III. 大學教師重視的價值

IV.大學教師與其他職業的從業人員相比，動機有何不同？

V.大學教師在各個不同的職涯階段中，動機有何不同？

i 初入教職的階段大學教學選擇

ii 未獲長聘的階段

iii 大學教師的中段職涯

iv 資深大學教師

VI.未來若何呢？

正文摘要（因該文甚重要，乃幾全譯！唯參考文獻略！）

p. 19.1 當具有相似背景且相同情境下的人們，出現不一樣的行為時，那麼，我們很自然的可以將差異歸咎到動機上。請比較以下兩位資深教師。

p. 19.2 Henry 63 歲。作為一個研究生和大學教師，直到 40 歲後期，他這兩個身份都把握得非常好。在他 40 歲初時完成了一項範圍廣泛的重大研究，這項研究現在為他專攻的學門中主要領域提供了具有主導性質的概念基礎。接下來進行的是一些與前述有所關聯的研究，並且擔任了五年的系主任。從那時起，他的教學表現尚稱得體，但他所教授的課程領域，對他學門中大多數的學生來說，並不會引發很大的內在興趣。他現在並未做任何研究。他喜歡打網球、交朋友、好好地對待妻子，也有很好的幽默感。

p. 19.3 71 歲的 Joe 也是精力充沛。他當初主要是以從事教學工作為由受聘的，不過，他一直都不停地做研究，也將研究成果付諸出版。但近年來，大多數的這些活動都是與同事以及研究生一起完成。他也曾擔任過系主任。雖然他已正式退休了，但他仍滿足且愉悅地繼續從事教學與研究。他喜歡運動、音樂以及旅行。

## I. 我們能怎麼解釋教師之間動機的差異？

p. 20.1 當我們考慮到 Henry 和 Joe 時，我們注意到他們曾經都是動機很強的研究生以及助理教授；他們都非常努力工作，正開始漸漸獲得全國的知名度。他們二人都在教師同仁的運動競賽中很活躍，且精力都很充沛。到了 50 歲左右，兩人都受到大家高度的認可，雖然 Henry 說他真正受到大家認可的時間有些晚了，「晚了 20 年！」。同時，在他發表他主要的研究時，該領域並非熱門的領域，他的貢獻可能沒有近年來那樣受到重視。

p. 20.2 一項可用以解釋大學教師動機差異的作法是發展性的（如，Baldwin & Blackburn, 1981 所示）。從發展性的觀點來看，大學教師的動機可以其生涯階段（stages），所經驗到的不同需求，以及來自情境的壓力。所以，Henry 因年老而失去動機，可能是一種正常的衰退。雖然有某些研究顯示生命的後期，學術的生產力有某些下降的情形，但是 Blackburn（1982）的研究指出：「教學動機生涯階段（phases 層面）的存在無法以現存的證據支持之」，而且，他在本書所撰一章中開頭即指出：「少有證據支持，學術的發展依循著可預測階段拾級而上」

p.20.3 所以，我們需要仔細觀察足以解釋 Henry 及 Joe 之間差異的動機原則。在本章中，我將介紹一些我認為有助於理解大學教師動機的一些理論性的概念。然後，我會細觀大學教師成員的某些特性——包括一般人的動機，以及大學教師與其他職業人士不同之處。接著，我將觸及一些影響大學教師於各個不同生涯時間點上動機的脈絡變項，最後以一些對未來的想法作為結論。

## II. 動機理論

p. 20.4 我主要是從認知期待—價值（cognitive expectancy-value）理論之觀點研究動機的問題（McKeachie, 1961）。基本上，該理論認為，人們採取某一個或一組行為的動機，是受到兩個方面的作用之影響：一是價值，亦即在成功地實現該行為之後，所預定達成的目的或誘因之價值，另一是期待（所期待的可能結果 expected probability），亦即對於達成此一價值或滿意的行為之期待。

p. 21.1 當我使用目的、酬償、滿意，或動機等詞時，我所指涉的是此一等式（equation）中的價值一詞。在任何的情境中，總會有許多目的，也會有潛在的成本或負面的結果。

p.21.2 當我使用期待、所期待的可能結果，或自我效能等詞時，我所指涉的是此一等式中的期待一詞。期待一詞含蓋了兩類期待——對於成功的行為將會導致目的之達成的期待，以及對於自己能夠成功地做到所要求的行為之期待。

p. 21.3 當我談到努力或者堅持的程度，或在特定的情境下，選擇某項活動，而不選擇另一項活動，我所指的是**動機**——等式的另一端。請注意，我用“motive”一詞指涉個人的一種特性，這種特性是潛伏的，也就是存在但看不見的（latent），而“motivation”一詞則指涉，在特定的情境下，已經激活了的（activated）motive。

p.21.4 某組行為的價值與期待之結果，須與其它組所導致的這項或那項價值之結果，作一番比較。於是，我們可以解釋，Henry 所減少的動機是三種可能變化所導致的：(1)知覺到的研究與教學之價值減少了；(2)在研究與教學等方面的期待減少了；或者，(3)其他的目的變得較強烈了，而且，它們的價值現在主宰了行為的抉擇。

p. 21.5 Henry 所失掉的學術生活之動機，可能就正好是所有這三項變項作用的結果。請注意，有一項重要的事項是，他所知覺到的，他太晚才受到認可，而他自己的學系還未充分地欣賞他的工作。

## II.i 內在與外在的滿意感

p.21.6 我們也因為考慮到兩種價值——外在與內在的價值，而獲致某些額外的理解（Deci & Ryan）。外在的價值是指在成功地執行一項活動之後，所獲致的酬償。或許，最普遍的外在酬償是金錢；對於學生而言，可能是分數；對於大學教師則可能是薪資調增或升等到更高等級。另一方面，內在的滿意感則在內蘊於活動自身。所以，滿足好奇心之樂，做好一件事的滿意感，達到我們自己設定的成就標準，參加一項具有激勵作用的討論——這些都是內在的滿意感。若是大學教學能帶來上述的或其它的內在滿意感，教學就會很愉快。但是，若教學情境削減了接受這種滿意感的機會，也就會失去這種愉快的感覺。

p. 22.1 人們一想到要激勵某人依所欲的方向採取行動，就是要誘以酬償或嚇以懲罰。而且，酬償與懲罰可以在某個程度上控管行為。但是，自長遠以觀，卻不盡然如此。當人們知覺到用以引發某種特定行為的酬償與懲罰時，該一行為即開始失去其先前所具有的內在滿意感。另一方面，若人們把欣賞自己的所作所為當作酬償，其動機即維繫住或增強了（請見本書第四章）。

p.22.2 回到 Henry 及 Joe 的例子來看，二人都接受過認可/表揚，但是 Joe 已經不需要了。在與研究生或其他同事合作發表論文時，他建議依較需要認可的急切與否來做排名先後的決定，亦即把他排在後面，而把博士生排在前面。這並不是說他不喜歡接受認可/表揚。當他接受感謝狀，或是，知道自己的工作發生了影響，他還是很高興。不過，他認為這些都是錦上添花。他的滿意感大部分都是內在的——備課、教學、與學生及同事談論研究、指導研究生及大學本科生，乃至弄清楚研究成果按照原來的構想，順利執行等。

p. 22.3 請注意，Henry 也並非毫無動機——只是他對網球的動機強於教學。大學教師的教學動機是包含了其它許多動機在內的綜合體之一個部分，它跟其它的動機競爭時間與心力。它也受到生活中其它滿足感及問題的影響。例如，Henry 在大約五十歲時曾經離婚，幾年以後又再婚。這件事會不會也影響 Henry 的生涯滿意感？或者，因為他主要的研究目的已經達到，所以其它事情就變得瑣碎了。當然，也有許多例子是，他們在年紀還輕時即已經達到如此的成功，以致於他們感覺不能再做一些會傷害他們聲譽的事情。

p.22.4 在家裡不幸福，可能會與成功的學術表現所需的認知與情緒資源緊密連結。另一方便，當家庭生活不愉快，某些教授或許會花費較多時間與學生互動，或者花費較多時間參與其它活動。

無論如何，家庭與個人關係與絕大多數大學教師而言，都是很重要的，對於其教學動機也有影響。

p. 22.5 Henry 及 Joe 的例子說明了某些動機理論試圖解決的難題。明顯地，每個人的動機都有不同，而且每個人的動機都會隨著時間改變。本章檢視大學教師的個別差異，並且就著衍生自教學的 p.23.1 價值（酬償或滿意感）與將會因為投入努力於教學而產生那些酬償的期望等方面，來檢視動機的改變，這些酬償可能是外在的，如提高薪資、升等、得獎、特權，或表揚，又或者可能是內在的，諸如在準備講演而獲得新知的滿意感，或者看見學生進步的滿足感。

p. 23.2 運用這些概念，我謹概覽與下列問題有所關聯的研究：

1. 大學教師所報導的，關於他們所重視的價值，或者他們認為可獲得滿意感的事情有哪些？
2. 大學教師的動機，與其他職業的從業人員相比，有何不同？
3. 大學教師的動機，在各個不同的職涯階段中，有何特別值得注意的地方？

### III. 大學教師重視的價值

p. 23.3 我們對於人們為何選擇成為學界人士（academicians）有相當多的瞭解，也很清楚他們對哪些事物感到滿意，並且也明白們與其他工作人員有何不同。有關大學教師動機的數據（data），可回溯到 Jack Gustad（1960），以及研究整個明尼蘇達州大學教師的 Ruth Eckert 與 John Stecklein（1961）。後來，增加了 Blackburn（1982）、Clark 與 Corcoran（1985）及 Blackburn 與 Lawrence（1995）等的研究。1969 年，卡內基教學改進基金會（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）1969 年及 1989 年所執行的全國大學教師調查（National Surveys of Faculty）研究結果，支持許多較早期的研究所獲之發現，同時，也顯示了因為經濟與社會情況變化所產生的異動。Bowen 與 Schuster（1986）根據有所成與未有所成的大學教師的樣本所作的研究，揭露了讓大學教師感到學術生活當中有所不滿意的原因。Finkelstein（1984）摘要了許多這些研究。或許，最具啟示意義的，是由 Caplan, Cobb, French 與 Pinneau（1980）就大學教師與其它職業從業人員，在動機與滿意的事物等方面之不同，所作的研究。

雖然，這些研究在不同時代完成，所選取的樣本也各有不同，但是，研究成果顯示，大學教師從事教學工作的動機特性，似乎有為數不少的項目，維持著相當一致的研究發現；當然，就某些項目而言，偶見一些層次上的差異。

首先，大多數的大學教師都十分滿意他們的職業，而且，與 p. 24.1 其它職業相比，不滿意者的百分比相對較低。即使他們的研究是在緊縮（retrenchment）時期，Eble 與 McKeachie（1985）仍然發現他們的受試樣本中，還是有高達 90 個百分比的大學教師表示滿意，這與二十五年前的 Gustad（1960）及 Armour, Furmann 與 Wergin 在 1990 所作的研究發現相似。Eble 與 McKeachie（1985）及 Simpson（1992）二者都發現，即使女性在諸如等級與薪資等的外在酬償並不很好，但是女性都比男生有較高的滿意感。另一方面，Gmelch（1993）則報導，已婚的女性教授則比未婚的女性，所體驗到的壓力大。人們可能會在教學方面獲致很大的滿意感，但是，仍然會因為具有競爭力生活要求而感受到壓力。整體而言，Gmelch 所報導，以全美職業健康與安全研究院的數據為本所作的研究，將大學教授在需要高等教育方能入職的職業中，排列為最不成功者。

p. 24.2 滿意感的來源為何？延續好幾十年，且遍及各種樣本的如此一大批研究，顯示了足以說明學者們動機的一般狀況。大學教師報導，引發他們動機且發現滿意感的事情有如下述：

p. 24.3

- 開放式的問題解決
- 感到自己能助人（在 Simpson [1992] 的研究中，列為選擇職涯，乃至意欲從事研究與教學的原因之一）
- 有產生重要影響的感覺，例如，看到學生有所發展
- 與學生互動
- 受到系主任、同事、學生與家人的欣賞
- 勝任感——技能、知識的增長
- 運用技能、知識的機會
- 學習的機會
- 自主——獨立（自我決定；見本書第四章）

p. 24.4 這些動機當中的大部分，都與我們文化中的許多人一樣，而且，每一位大學教師在這些動機上的強度，都各有不同。更有進者，即使 Blackburn 發現在各種職涯階段中的動機沒有一般性的關係，個別的大學教師也會在他們一生中的不同時段，或不同的情況，在一項、幾項，或者全部的動機上，有所不同。另外，大學的教師與文理學院的教師，也會在這些動機上，有所不同。Maehr 與 Braskamp（1986）發現，大學教授 p. 25.1 很常強調，關懷他人是一項指標性的價值（亦見 Braskamp & Ory, 1994）。

p. 25.1 請注意，大部分的這些動機都是內在性的——它們是工作的一部分，並不獨立於外在於工作的一些酬償與懲罰而在在。大學教師比其他專業的成員，較少受到金錢所激勵（Matthews & Weaver, 1989）。職業選擇方面的研究指出，凡是強烈地受到金錢所激勵的青年人，比較不可能選擇大學教學作為職涯。不過，在大學教師當中，對於助理教授，還有一些獲有較低薪酬的人而言，金錢就是一項較為重要的動機（這並非奇怪的發現）。

p. 25.2 一般而，我們把滿意感視為當然，除非它們不見了；舉例而言，我們不會注意到氧氣，除非我們患有氣喘病。更有進者，我們不只會以絕對的語詞，也會以相對的語詞，來看待我們所遭受的剝奪/損失/匱乏（deprivation）。若是我們的薪資水平低於相對等的機構，金錢就很重要。在一項以奧瑞崗大學教師為對象的研究中，Kerlin 與 Dunlap（1993）發現，金錢是一項重要的考慮事項。（此時，奧大的薪資在 121 所大學中排名 111）

p. 25.3 Cook, Kinnetz 與 Owens-Misner（1990）發現，大學教師認為他們的大學，比較重視學術研究，輕視教學，但是，大學教師們個人，卻把教學所獲得的酬償，多於來自學術研究的酬償。然而，在為績優給付（merit pay）及教師升等而設置的評鑑制度，對於大學教師在分配其可用時間這一點上，有著相當重大的影響。Dornbush（1979）在一項以史丹佛大學為樣本的研究中發現，大學教師把研究視為決定大學酬償的最主要因素，而且，此一知覺與他們減少花費在教學的時間，並且增加花費在研究的時間的欲求，有所關聯。大約有一半以上的回應者希望評鑑的指標能夠更重視教學。（這是一所重要的研究型大學！）Diamond 與 Adam（1993）所著專書描述了試著將酬償制度朝向更強調教學的方向改變之各種作法，而最近 Centra（1993）及 Braskamp 與 Ory（1994）描述了既能提供較佳證據，又能有助於教師發展的評鑑方法。

p. 25.4 雖然，把教學視為不受認可、不受欣賞，且不受酬償的這種感受，會對成為良師這項動機，帶來侵蝕性的效應，但是，若特別強調財務方面的誘因，也並不會是最佳改進教學的作法。良



師需要感受到他們受到公平待遇，但是，他們並不會因為要獲得教學酬償，而把教學工作作好。雖然，酬償作為機構價值的象徵 (*symbol*) 是很重要的一件事，但是，投資於改善 p. 26.1 各種條件，以便增進內在的酬償，可能是一項較好的投資。

p. 26.2 評鑑制度也會開始產生作用，影響人們作為教師的自我功效感 (*self-efficacy*)，亦即人們可以由教學工作獲致滿意感的期望 (*expectancy*)。為學生評定教師教學提供常模的最不幸特色之一即是，若人們提供百分等級或四分位數，或者一些其它作法，俾便比較個人與別人的平均評定分數，造成的結果是讓一半教師發現他們在平均數以下，即便是大部分的學生都把他們評為很好或是優異，皆然。

p. 26.3 目的理論 (*goal theory*) (Maehrer & Pintrich, 1991; Urdan & Maehr, 1995) 所處理的是，不同目的可能在某個情境中變得突顯的作法；例如，讓某人專注於該項工作，會比較好；抑或是，讓他與別人競爭，會比較好？目的理論指出，聚焦於人們與別人相比較的能力時，會對其長遠的成就，有所傷害。雖然，在某些情況之下，在平均之下的人們，會受到激勵，因而增加更多的努力，但是，許多處於「平均之下」的大學教師會遭致打擊，因而較少熱中於教學。更有進者，假如評定是公開的，或者讓同事們都了解的，那麼，他們之間的關係就會受到威脅。這些教學在平均之下的大學教師，處理這項得分在平均之下的事時，可能會把自己界定為「研究人員」——也就是把教學視為次要的人

#### IV. 大學教師與其他職業的從業人員相比，動機有何不同？

p. 26.4 我們已經理解，某個個人的動機，可能會因為時間不同而有所不同，而且，大學教師之間，各個人的動機也各不相同。不過，大學教師作為一個群體，與其它職業群體，會不會有什麼不同？答案為：是！

p. 26.5 在社會研究中心 (*institute of Social Research*) 之中，把大學教師和另外二十三個職業 (一半是藍領階層) 作比較，結果有若干有趣的發現顯示，大學教師有相當高的士氣 (*morale*) (French, Caplan, Harrison, & Pinneau, 1976; Caplan, Cobb, French, Harrison, & Pinneau, 1980)。例如，就工作的內在興趣——以工作的時數為指標——而言，大學教師的排等是次高。只有醫生的工作時數較長 (大學教師每周工作 52-56 小時，醫生則工作 58 小時)。醫生感到的超時為每週三小時；大學教師為每週 1.5 小時 p. 27.1 —與每週工作 40 小時的工作者所知覺到的超時數量相同。不過，Eble 與 McKeachie (1985) 發現「太多事要做，做不完」是三分之一回應者的最重大的憂慮——大部分是較低學術階層者。而 Boices (1992) 研究中，大學新教師亦指出，他們所經驗到的最大壓力是，所感受到的工作要求太多，若要全部完成，時間根本不夠。

p. 27.2 在社會研究中心研究的強項之一是，他們不只要求受晤談者說出他們喜歡什麼，還要他說出，他們的工作所提供的、與他們所喜歡的事項相關聯的那種刺激或機會有哪些，因此，這分滿意感的報告就與他們的自我知覺，與對於工作情境的脈絡之知覺，二者之間有了直接的連繫。「人—環境的適配」(*person-environment fit*) 理論指出，滿意感及生產力不只是建基於動機的強度，還建基於人們動機與他們運用與滿意這些動機的情境之潛能之上。於是，Caplan, Cobb, French, Harrison, & Pinneau 的研究不只描述了大學教師與其他職業的從業人員的動機，還描述了這些學術情境多麼良好地滿意了這些動機的適配情境。

p. 27.3 大學教師報導，他們因為開放式的問題解決，而受到激勵，並且發現滿意感。他們高度

地需要成就 (Fikelsein, 1984)。他們喜歡複雜性，並且報導他們比其它職業的複雜性較高，只比管理人員及醫生略遜。同樣地，大學教師喜歡感受到他們的才能充分發揮，而且，他們也報導此種才能充分發揮的情況。White, Spencer 與 Peterson (1993) 報導，大學教師對挑戰的感受，乃是與機構所提供給教師的資源及教師發展機會，有所關聯的。(請注意，在技能與挑戰之間的平衡是形成 Csikszemihalyi 所指稱的「心流」之要素之一；請見本書第五章)

p. 27.4 教授們對於別人有責任感的意識，而且感覺到在他們的動機與他們的工作之間有著適配性。他們喜歡感受到，他們能參與在能發揮影響的決定之中，並且感受到他們確實參與其中 (比其他職業的從業人員有更多如此的感受)。教授們也感受到，來自同儕及來自家庭及友人們的支持乃是很重要的，而且，他們總是會報導他們確實感受到這些支持。教授們及醫生們報導，他們的工作最不無聊，也最有滿意感，而且，教授們報導他們最少患有職業病——或許這是相對地擺脫壓力的好指標。

p. 27.5 「人—環境的適配」(person-environment fit) 理論指出，滿意感、壓力及效能等依個人能力、人格 p. 28.1 及動機，與環境的要求及環境提供的機會，這幾項因素的相互適配的情況而定。半世紀以，該理論已受到大家充分的應用，而且與本章的討論特別有關聯性。我們已理解到，一般而言，學術環境為典型的大學教師提供了良好的適配性。但是，我們要記得，若是只注意到這種有關大學教師的一般圖像，而忽略了各層級大學教師之間有很大的變異性，就會造成誤導。幸運的是，也有各種不同情境出現。某位大學教師在某一學院或是學系適配得很好，在另外的單位可能就不然。更有進者，情境會有所變異，個人也會變化，所以，某個能為成員在某一段時間提供適切刺激與機會的學院環境，在另外一段時間可能就不然。

p. 28.2 一般而言，大學教師動機的研究顯示，教師們在報導他們的滿意感時，他們強調內在的動機；當他們報導不滿意的情況時，他們會提到外在的因素，如金錢、行政政策，以及工作條件。儘管財務預算或行政管理常有改變，但是，因為許多內在因素都十分穩定，所以，也許，那些受到多內在因素激勵的人，最能自教學獲自長久的滿意感。

## V. 大學教師在各個不同的職涯階段中，動機有何不同？

p. 28.3 如同 Blackburn 所指出的 (本書 Chap. 16)，事件，而非生命階段，比較解釋大學教師職涯過程中動機的改變。當然，偶發事件扮演重要的角色，發揮一定的作用。但是，檢視學術職涯各個不同階段中，可能的脈絡與動機因素，或許會對於更好的理解教學動機，有所裨益。

### i 初入教職的階段大學教學選擇

p. 28.4 就我所知，似乎並未見有關於人們由初入教職以迄退休階段，作縱貫性質的研究，但我們確實可以找到一些回溯型的記事。Clark (1987) 訪談了 170 位來自各個不同機構的大學教師，發現選擇入職有各種不同的理由。例如，一位科學教授在年幼時期，即著迷於恐龍，之後持續醉心於科學，以迄進入大學及研究所，終至入學術職涯。Clark 發現，許多科學教師依循相似途徑，某些是由大學時代的醫學院預科，或者其他曾經在年紀較小時曾經吸引他們的課程專長，轉換到大學學術職涯。但是，如同許多在其它學門的大學教師 p. 29.1 一樣，他們都是受到該一學習與研究領域的內在興趣所吸引，而非因為教學的前途所吸引。

p. 29.2 Clark 比較了科學家與英文專長的教授，他們報導了自己是由大學中的某科變動到某

科，有時候則花費時間在別的職業，如中學教學，而且，一般而言，都是在較後的職涯中才進入全時的學術職涯。許多在人文與社會科學領域的大學教師，則是在大學時代就初步受到大學教學這個職涯所吸引，而且，在人文學科的大學教師，更可能報導他們是因為受到「想要教學」(desire to teach) 這個考慮吸引，進入學術職涯的 (Sorcinelli, 1988; Armour, Fuhrmann, & Wergin, 1990)。

p. 29.3 Simpson (1992) 發現，女性比男性，較多地提及「想要教學」(desire to teach) 及「受到大學教師的影響」等原因。男性則更可能提及「學術生活型態的吸引」(attraction of the academic life style)。

p. 29.4 Bearslee 與 O'Dowd (1962) 報導，大學本科學生所知覺到的大學教授生活，一般而言，都是很正面的。人們認為，大學教授都有相當高明的理會/學術能力，也對於藝術經驗較為敏感。人們認為，大學教授都是一些有著多彩多姿且有趣的生活 (雖然帶有某些驕躁或情緒困擾) (亦見 O'Dowd & Bearslee, 1961)。

p. 29.5 不過，對於許多大學教師而言，到最早大學教學職涯吸引，是因為擔任教學助理的經驗，有以致之。雖然對於許多人而言，這會帶來滿意感，但是，有相當大量的人抱怨，他們並未受到充分的訓練與督導 (Diamond & Gray)。於是，對他們而言，對於成功的期望可能就低了些。

#### ii 未獲長聘的階段

p. 29.6 第一個有關大學新教師之範圍較廣泛的研究是 Dee Fink (1984) 在 1970 年代末期所執行的；最近的研究則是由 Bob Boice (1992) 及 Deborah Olsen (1993) 所執行的。這些研究發現，教學占滿了大學新教師的時間與精力。儘管他們知道，提升至長聘的職位要靠研究，但是，新教師們仍然付出了大量的時間備課，或做其有關教學方面的工作。這就讓我明白，我們大部分都是受到把一件事做好的欲求所激勵，特別是，在一個公開的情境之下。無論如何，我們都不會想要顯示，我們是不適任的。它也指出了，大學新教師有個期望，那就是，增加備課時間，將會導致成功，或者至少可以避免失敗。

p. 29.7 雖然，大學新教師的期待是，花費大約一半的時間教學上，一半在學術的寫作上，但是，他們花費在教學上的時間卻是多得很多。在他們頭四個學期中，他們期待 p. 30.1 能在接著來的學期能把平衡做得更好——這項期待一直都未實現。Sorcinelli (1988) 以第二年大學新教師為對象所做的研究，也得到相同的結果。Mager 與 Meyers (1983) 報導，只有在增加每週工作時數到七十小時的情況之下，研究與寫作的時間才有可能增加。

p. 30.2 Fink 及 Boice 所報導的，大學新教師感受到，根本沒有時間弄創新，也沒有時間冒些險；相反地，他們很小心翼翼地且採取防衛方式地，進行他們的教學，試圖避免一些公開的窘狀，以及公開的批評。在這種情況之下，會產生一種危險，那就是，這樣會把學生看成是敵對者——把需要用來作研究和寫作的時間消耗掉了。不過，教學成功是最常為大學新教師引為滿意感及自重感的來源，而且，儘管有缺乏時間的壓力，大部分的人還是會報導，他們對目前的情況，還是滿意的。(有必要指出，感受到時間壓力不只限於早幾年的大學教師。Elain El-Khawa, 1991 運用了三個全國性質的調查資料所作的研究，報導了大約 70 個百分比的年過五十的大學教師，都報導他們有時間的壓力)

p. 30.3 早年的教學經驗有可能為大學教師學術職涯，帶來顯著的影響。對那些在教學方面發現滿意感的人而言，帶著快樂期望進入教室，有可能引發積極正向的學生反應，並且導致其後來作

為教師的教學與發展的持續興趣。對於那些早年經驗不愉快的人而言，消極負面的學生反應會導致他們避免與學生互動，並且因而後退到只用講述的方式，卻很少注意到學生所發出的不注意參與或困惑懸疑的可能線索。

p. 30.4 在與已獲長聘的大學教師比較時，大學新教師（十分實際地）顯示了對於外在事物（升等與加薪）很大的關注。在今天的學術職場上，競爭感日漸增強——焦慮感益形擴大——也大家必然的期待。

p. 30.5 在某一所只有少數助理教授才可能升等的機構中，幾乎不可避免地，人際之間的支持遭致破壞。失去受尊重的朋友幾乎總是痛苦的，尤其是，在你還必須涉入一項告訴那位朋友捲舖蓋的決定，則更是痛苦。所以，資深的大學教師總是不願與年輕的同事建立緊密的連結，因為在若干年後，年輕同事將會受拒改為長聘，並因而被迫離職。結果，即使已經獲有長聘的大學教師，也會發現長聘作法是惱人且讓人怨恨的。Boice（1992, p. 231）引用了一位年輕大學教師的說法：「我永遠不會，絕對不會忘記這套長聘作法。我感受到，他們並未真心接受我，他們根本就捨不得讓我獲得長聘與升等」。

p. 31.1 就較年輕或是中年的大學教師而言，使情更加複雜的是這樣的問題：如何能夠為雙職涯的家庭中兩個成員都找到能實現個人抱負的工作。在二次世界大戰後，與 1920 年代相比，女性大學教師的比例，事實上是降低的；人們對女性的期望主要置於致力家管的工作，若她們獲得博士學位，他們的學術職涯可能希望是以兼任、非長聘，若她們與學者成婚，則多追隨丈夫到大學去，最符合她們的動機。今天的情況有變。（參見週一國教院：成對成雙的教授職業生涯）

p. 31.2 一所有名的大學從一所別州稍小的大學聘來一位前程看好的年輕助理教授，其配偶也在原居住地附近一所學院獲有長聘的職位。這所大學理解她配備的情況，並且提供一定會聘任他的保證，但是，在他妻子未接受該職位之前，不保證他的聘任。

p. 31.3 在大家的好意協助之下，妻子接受了這個職位，這顯然對她是一種晉升的好事兒。然而，在她配偶由他服務的大學請假一年中，有某些覓職的動作進行著，但是，並沒有明顯的開展。結果，妻子這頭，因為原來服務單位的空缺已經補實，所以，無法再回頭了。（Rathbun, 1993）

p. 31.4 像這樣一對夫妻碰上的兩難，顯然會影響到其等學術職涯的動機與滿意感。在許多情況下，大學會試著就教師們的這事或那事調整之，但是，在經費緊縮下，彈性必然受到削減，因此，內在的教學滿意感，就自然受到外在的壓力打亂了

（[https://fepaper.naer.edu.tw/paper\\_view.php?edm\\_no=169&content\\_no=7566&preview](https://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=169&content_no=7566&preview)）

### iii 大學教師的中段職涯

p. 31.5 長聘之後的年段，大學教師通常都進入了穩定的生涯。長聘旨在讓大學教師能確認其工作的保障，並因而可以自由地發揮其創意——可以探索新的研究領域，以及新的教學方法。不過，顯然並不是這麼回事兒。

p. 31.6 雖然，我們無法像 Boice 那本書範圍較大地研究大學新教師一樣，找到大範圍地研究大學教師的中段職涯，但是，我們有證據顯示，許多大學教師確實進入了穩定的生涯，在教學與研究角色的履行這一點上，既有滿意感，又有生產力。Pelz 與 Andrews（1966）報導，研究人員的研究

機會在三十歲晚期及四十歲早期會到達頂峰，然後，在四十歲晚期下降，到了五十歲晚期又再度到達頂峰（請見本書 Ch. 16）。一般而言，大學科學家與政府或企業的科學家相比，在研究方面，有較高的內在動機，而且也較少隨著年齡下降。

p. 32.1 不過，外在壓力仍然占有很重的份量。近年來，研究經費日漸困窘，許多大學教師報導，他們受到來自管理階層的壓力，要他們設法找尋校外的經費。若是對照 Pelz 與 Andrews 的研究顯示，無論大學教師或非大學教師，凡是有著強烈的內在研究動機，到了學術職涯晚期，其研究生產力不會下降，這種情況就會特別讓人感到困惑。

p. 32.2 我們在教學動機方面找不到可相比較的數據/資料。我們或許可以假定，尋找外在經費的壓力可能會帶動大學教師回到教學找尋較多的滿意感，但是，看來似乎是這樣的：在某一個學術生活的方面（研究）的壓力，可能會為其它領域帶來有害的效應，而不會在教學的動機與滿意感這方面產生增強的作用。

p. 32.3 不過，教學動機可能還是會維持高企。在卡內基基金會所執行的一項研究顯示，56 個百分比的四十歲以下的大學教師報導，比較有興趣於教學而非研究，而超過四十歲的大學教師，則有 74 個百分比比較喜歡教學。

p. 32.4 絕大部分的研究指出，年齡較長的大學教師，相較於年齡較輕的大學教師，會認為外在的動因似乎較不重要，而內在的動因則較為重要。這樣的發現，與軼事記錄與其它的資料相符合，但是，也有可能是在不同時間進入學術職涯的群組之間，有實質性的差異。

p. 32.5 在許多機構中，大學教師都經驗到改變的要求（changing demands）。他們受聘的是教學角色，但是，現在卻發現，他們服務的大學或學院把重點較多置於研究上。雖然內在的滿意感仍會支持教學，但是，較年輕的大學教師可能會因為所受到的支持與尊重的期望降低了，動機削弱了。

p. 32.6 在目前日漸重視大學本科教學的情況下，反轉的情況也可能成真——以研究與研究所教學為職涯的大學教師，在受到的期望是勝任大學本科教學的情況下，可能會經驗到不受歡迎的待遇。同樣的，許多大學教師入職時，預期要教 18 至 20 歲美國生長的白人學生，現在卻要因應各種不同的歧異，不免會懷疑：「我有必備的技能嗎？」

#### iv 資深大學教師

p. 32.7 上述的情況可能會因為資深大學教師，而更漸惡化。某些報導指出，他們對於能否跟上其領域進步的情況而焦慮。另外的報導 p. 33.1 則點出了他們與學生的關係——意思是他們可能與學生的文化無法有所聯繫。當大學教師快到要退休的年齡，他們會想：「值不值得發展新的技能、新的課程，我年輕的同事會認為我還行嗎？」

p. 33.2 在強迫退休制終結後，可能會讓資深大學教師願意投資於新的技能與能，因為有較多的期望會讓這些技能以滿意的方式應用。但是，資深大學教師一定會考慮同儕的支持是否仍會一樣強而有力，因為這也是導致滿意的重要因素。他們會想，我仍然佔著一個位置，又領著一份薪資，而這些原本是可以用來新聘教師的資源。

p. 33.3 與學生互動的內在酬償將仍然會很令人滿意；但是，因為若無法跟上青年人的共同文化，在溝通方面，就會比較困難。滿意結果的期望可能因而遭到威脅。

p. 33.4 大學教師的教學動機也會受到他們自己對於老化過程的感受所影響。許多人把老化過程帶來的學術與生物改變看得比研究證據所顯示的情況，嚴重的多。雖然，必定會有某些衰退，但是衰退的大小依個人活動的情況而定。在某種程度上，人們若是保持學術上的積極主動，那麼，語文的智力就會衰退地相對慢些，所以，資深大學教師會比大部分其他人衰退地少些。假定某個人不再具有創意，那麼，在 65, 70, 75 歲之後的創新教學與研究的想法，也會產生較低的期望，因此其最後的結果，就會跟所假定的一樣。

p. 33.5 儘管有這些問題，退休中的大學教師幸福感傾向於高一些。大約 90 百分比的大學教師會在正式退休之後，還執行教學和研究工作，並且報導持續感到滿意（Finkelstein, 1984）。

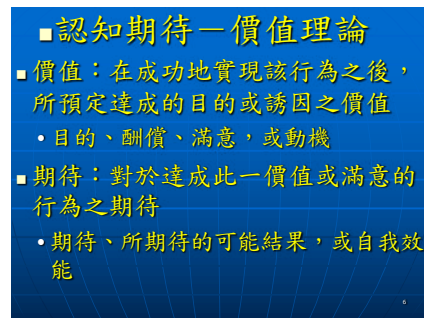
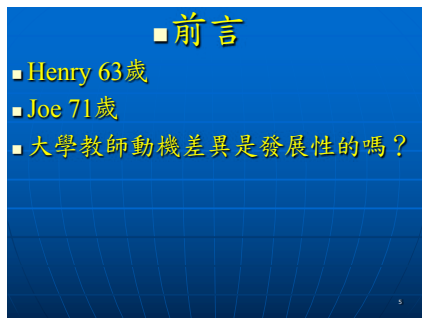
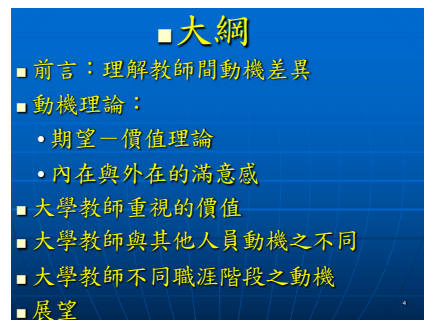
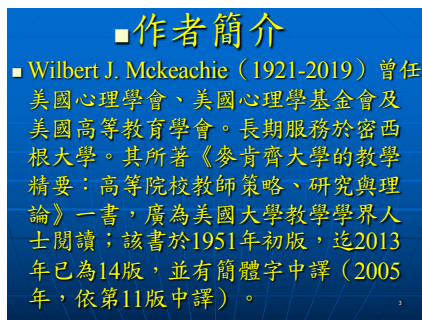
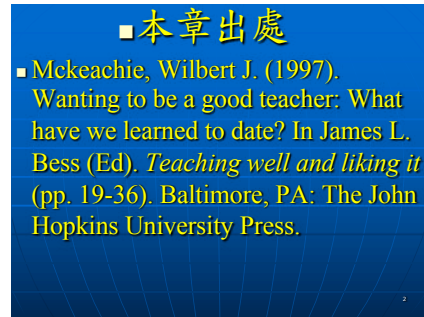
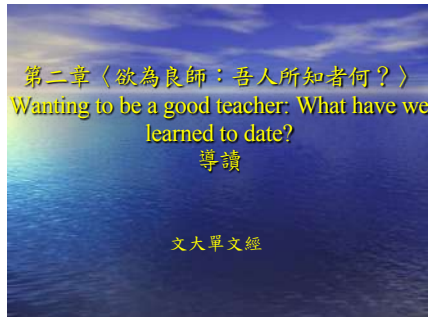
p. 33.6 我到目前為止，在介紹這一章時，一直強調個別差異這項事實。此地，我應該指出，個別差異有隨著年齡增加的趨勢，所以，資深大學教師之間的變異性，甚至比年齡較輕的大學教師，來得大很多。

## VI. 未來若何呢？

p. 33.7 現在的一些趨勢——作決定更為集中、教學負擔日重、班級人數日多、評鑑日受重視、愈不為 p. 34.1 社會所尊重（例如前任教育部長及其他政治人物的攻擊）？這些當中的每一項，都會對於大學教學的內在滿意感有所影響。

p. 34.2 州政府及大學管理結構的行政作決定更為集中，還有評鑑日受重視，這些對於大學教師感受到的自主、責任及創意與革新的機會等方面，都會有著負面的影響。教學負擔日重及班級人數日多等作法，會減少與學生作令人滿意的互動之機會。因此，這些都會使熱誠、創意及彈性等縮減。

p. 34.3 然而，我相信，大學教師仍然會發現大學教學仍然是最令人滿意的職業，因為，在目前也有一些積極而正面的趨勢發展中。其中之一是，在公眾的及學界人士的討論中，大學本科的教學日受重視。愈來愈多的機構為教師的專業發展，提供更多有經驗的諮商/顧問人員。當大學教師看到大學課堂日漸增加的各式很炫的設備，還有挺複雜的課程計畫，在他們慢慢獲得應付這些教學動態的各項技能之後，他們就對自己作為教學與學習的專家這個角色，有了重新的認識。此一針對可能的自我，經過增強的版本，本身就為教學提供了強烈的動機（Markus & Nurius, 1986）。某些教學的內在價值將會因為經費刪減而削弱，但是，總會有創意、滿意的人際關係，以及學術激勵等的機會，在那兒等著我們發現。





### ■內在與外在的滿意感

- 外在的價值或滿意感，是指在成功地執行一項活動之後，所獲致的酬償。
- 內在的滿意感則在內蘊於活動自身
- Henry及Joe的例示

### 大學教師重視的價值1

- 開放式的問題解決
- 感到自己能助人
- 有產生重要影響的感覺，如看到學生有所發展
- 與學生互動
- 受到系主任、同事、學生與家人的欣賞

### 大學教師重視的價值2

- 勝任感——技能、知識的增長
- 運用技能、知識的機會
- 學習的機會
- 自主——獨立（自我決定；見本書第四章）

### 大學教師動機之特點

- 報導滿意感時，強調內在的動機；
- 報導不滿意時，會提到外在的因素，如金錢、行政政策，以及工作條件等。

### 不同職涯階段之動機

- 初入教職的階段大學教學選擇
- 未獲長聘的階段
- 大學教師的中段職涯
- 資深大學教師

### ■初入教職

- 什麼原因進入教職？
  - 想要教學
  - 學術生活型態
  - 教學助理經驗
- 受誰影響？
  - 教師
  - ...



## 未獲長聘的階段

- 時間投入
  - 教學準備
  - 與學生互動
  - 研究
  - ...

23

## 中段職涯

- 穩定的生涯
- 外在壓力仍大
- 教學動機仍高

24

## 資深大學教師

- 老化過程的感受之影響？
- 無法跟上青年人的共同文化？
- 退休教師幸福感較高？
- 強迫退休制？

25

## 展望

- 外在條件
  - 作決定更為集中
  - 教學負擔日重
  - 班級人數日多
  - 評鑑日受重視
  - 愈不為社會所尊重？
- 教學仍受大學教師重視？

26

## ■ 結語

敬請指教！  
謝謝大家！

27

## 回饋

### 高博銓

1. 本文旨在探討大學教師的動機，其所分析的層面包括教師之間的動機差異、與其他職業的動機比較、內外動的動機論、大學教師的價值論述、以及大學教師在各個不同職涯階段的動機分析，最後則勾勒未來大學教師的發展。就整體的分析架構來看，似乎也可以從生態或系統的思維來進一步檢視，特別是促進社會變遷的科技、文化、家庭結構、人口變化等因素，對於當前大學教師的教學動機與環境，帶來相當大的影響。
2. 教學是教與學的活動，是教學者與學習者的互動過程。因此，教師的教學動機，無論是內在或是外在動機，多少會受到教師與學生、環境的動態過程和經驗所影響。近年來，學生之間的歧異性日益擴大，學習的習性和反應亦有明顯的不同，再加上多元化的學習管道和環境變化，此交互作用也會衝擊師生的互動，對大學教師的教學產生影響。
3. 大學教師彼此之間的差異可以從許多的角度來加以分析。即使是同一所大學的教師亦可發現此差異性。此差異的分析觀點可以從兩者間的職涯階級、年齡、服務年資、行政經驗、專長領域、聘任類型、學術地位、學院文化等因素來進行分析。
4. 激發行為表現的內在動機和外在動機，會隨著每個人所處的環境和時間而改變。特別是個人的人生經驗變化各有不同，引發其行為內外動機亦也會產生改變，前述各項因素都可能成為主因。但整體而言，相較於其他的職業發展，大學教師受到內在動機影響的程度，可能較為明顯。
5. 大學教師未來的發展趨勢，可能預見的發展包括超高齡社會的來臨，大學教師的工作年限延長，會有更長的教學研究生涯；跨域研究、異花授粉的發展趨勢將更為明顯，研究的思維和方式亦會受到影響；隨著 AI 人工智慧、雲端技術、大數據的發展，大學教師的角色定位和功能是否會產生變化，值得觀察；社會變遷的速度愈來愈快，但影響大學教師教學的內在動機因素，如滿足好奇、獲得新知、尋求意義、創新發現、樂善助人等，從演化心理學的觀點來看，並不至於產生太大的變化。
6. 引發大學教師教學動機且發現滿意感的事情，不同時期的研究發現，有相當高的一致性，包括：開放式的問題解決、感到自己能助人、對於學生的發展看到其所發揮的影響力、與學生互動、受到肯定與欣賞、專業表現的勝任感、知識的增長及其應用、擴展知識和學習的機會、自主性和獨立性等。整體而言，這些研究發現都比較偏向在個人內在的滿意度和動機，所以，在未來的相關研究，仍然會有相當高的一致性。

1. 單老師信雅達地把第一章都翻譯了，真是感恩。
2. 舉了 Henry63 歲、Joe 兩位教授的例子，說明大學教師從應聘到退休整個學術生涯，對教學與研究動機的變化，及其影響因素。
3. 本書舉了很多動機理論、說明教學對大學教師的價值，並依教師學術生涯分段來分析，並且和其他職業做比較，具有可讀性。
4. 本書可能會讓我們了解大學教師為何這樣教(why to teach)的很好說明，動機的影響因素等等。期待也應該有如何教(how to teach)的具體策略說明，例如：大學教師個人、學校當局、教育主管行政機關如何提升在大學教學的價值，提升大學教師的教學能力和學生的學習品質。
5. 建議是否都有一些核心問題，以導讀的內涵來思考這些問題，例如：
  - (1)如何提升大學教師對教學的重視，以及大學教師的教學能力。
  - (2)大學教學發展中心應該做甚麼或怎麼做來重視大學的教學？提供數位平台、教師教學專業研習、學生課堂評鑑、教學評鑑、教學獎勵、同儕教學觀察、教學實踐研究、教師教學社群等。
  - (3)教育主管機關應該做甚麼或怎麼做來重視大學教學？教學評鑑、教學升等、教學實踐研究、校務研究、支持學校成立相關教學發展中心、辦理相關活動等等。

## 劉敏

1. 工作佔據了每日生活很大的一大部分，職涯的發展亦是自我價值與肯定的重大影響因素之一。大學教師是職業的一種，相信沒有大學教師不希望投入並樂在工作中，並得到上司、同儕、學生、自我與社會的肯定，之所謂教得好又高興並能有效地教學。
2. 然而曾幾何時，由於時代的演進與少子化，特殊學生的問題有增多的趨勢。例如，情緒控管有問題、自閉症、對上課沒興趣、上課集群玩手遊、父母對同學學業的態度也逐漸轉為順其自然、學歷無用論等等。更遑論尊師重道云云。
3. 大環境近日又有少子化與大學 50 歲以上教師逼近 6 成「老老師」問題的討論，令人感到教授的養成不易，卻又有迅速折舊的挫折。因此參加此讀書會希望未來更能以十八般武藝面對因應日漸多元與學習上重實務應用、離開課堂校外教學、上課玩手機上網同學的問題。

### 參考文獻

大學「老老師」問題嚴重！50 歲以上教師逼近 6 成 年改釀延退潮恐威脅高教競爭力

[https://www.storm.mg/article/1476589?srcid=73746f726d2e6d675f61373432336366386434396537303963\\_1563351199](https://www.storm.mg/article/1476589?srcid=73746f726d2e6d675f61373432336366386434396537303963_1563351199)

解套「老老師」占缺！政大出新招：60 歲退休轉「兼任特聘」，鐘點費加倍

[https://www.storm.mg/article/1476608?srcid=7777772e73746f726d2e6d675f65643139613561356561663261333730\\_1563350914](https://www.storm.mg/article/1476608?srcid=7777772e73746f726d2e6d675f65643139613561356561663261333730_1563350914)

1. 個人認為，這三個問題對於「各教育階段的教師」極為重要且為根本，或許這就是師培教育中常教導學生要有「熱情、敬業精神」的來源。
2. 在初踏入大學教師行列之際，我並沒有去思考這些問題，只有汲汲營營地想趕快拿到學位，找到工作，努力償還自己欠下的巨額學費貸款。這也讓我思考，是否如 Gmelch 所言(單, p.2)，大學教授在其他高學歷職業中是「最不成功」的呢?在現代的社會，什麼樣才算「成功」呢?不過，我可以確定的是，如卡內基教學改進基金會的研究(單, p.1)，大學教師的滿意度因為經濟與社會情況變化所產生的異動。
3. 針對第一題—大學老師獲得滿意感的事情
  - (1) 滿足感涉及主觀的判斷，也常有模糊地帶。滿意也包含其他情緒感受(ex.焦慮、挫折、成就感)嗎?
  - (2) 現今科技發展迅速，學生的攜帶型智慧裝備可能比老師高階，搜尋資料的速度也很快，從網路上可以學習到諸多資訊，因此，韓愈所說的「傳道、授業、解惑也」，前2者對學生而言不是那麼重要了，而是「解惑」，學生問題愈來愈多(ex.情感、就業等)，或許「能實際幫學生解決問題，讓他們感到滿意」是大學老師獲得成就感與滿意感之一吧!
  - (3) 許多學校已採用多元評鑑，而非只著重於研究。然而，不管是研究、教學或服務，這確實讓我感到非常大的焦慮與壓力。除了專案教師身分的不確定性之外，需要的教學準備時間較長、處理學生事務(尤其是情緒問題)、人脈不廣較少與學者或業界接觸等，教師的多元角色(如父母角色)也會影響大學教師是否有精力(可作時間分配，但不一定有精神)做研究，縱使有研究發表，但產量不高，仍會有焦慮感。
4. 第二題—大學教師與其他職業從業人員的動機
  - (1) 一般行業多為「育才」，希望透過教育訓練，培養學生具有適合「某單位工作的才能」，而大學則為「育人」，培育學生成為適合「勞動市場的人力資源」。然而，有些企業不想花費教育訓練成本讓大學畢業生從「人」轉為「才」。
  - (2) 大學常被詬病為象牙塔、學非所用等，但老實說，大學教育較難「客製化」—針對某一個人要去某個機構或單位工作進而培育適合該機構或單位所需的才能。例如，要去鴻海上班的工程師，或許可教半導體相關知識，但要做出 8k 電視的晶片組，這涉及公司機密，也難在大學培育階段即教這些技能。實習有用嗎?或許可解決一丁點產學落差，但一般業界能否敞開雙手歡迎尚在培育的大學生?其成效為何?仍有待討論。
5. 第三題—不同的職涯階段中，需特別注意的大學教師的動機
  - (1) 猶記得，理想的職涯發展可能是：a.摸索期：了解職場環境；b.建立期：彙整自己的教育理念；c.維持期：能完整並執行自己的教育理念；d.成熟期：有效創新及應用自己的教學理念。但現實上，如同 Simpson 的研究(單, p.6)，我受大學老師影響而進入大學教育職場，也如同多數研究所言，教學占了大多數的時間和精力，沒時間創新與做研究，會小心翼翼地採取防衛措施(單, p.7)。此外，我也不停思考，像我年紀較大才初入職場，且環境的不確定性高，那要如何縮短摸索期和建立期，而趕快進入維持期或成熟期呢?還是走一步算一步呢?
  - (2) 我個人蠻同意「人—環境的適配」理論的講法(單, p.4)。然而，書中似乎著重在教師個人專長與所屬院系的適配性。個人想法是，以現今高教環境而言，聘用教師時已會注意教師專長事宜，但大結構環境並不是很好，例如少子女化、機構整併等現象，這危及生存(沒工作)問題，不同階段的大學老師的滿意度還像以前那麼高嗎?
  - (3) 文中提到不同階段的大學教師之內在動機和外在動機會有所變動，的確，受到不同事件的影

響(ex.學生互動、同儕支持、有無持續做研究等)。我個人在思考，對於教師個人所重視的事物是否也會影響呢? 例如，某資深老師重視學生(或業界)聲音、愛和學生(或業界)相處更勝於做研究，那他的滿意度是否較高?

## 羅逸平

謝謝單老師清楚又詳細的介紹與導讀，對於大學新進教師而言，獲益良多。對於在現今高等教育的場域中，大學教師的動機與價值，背後反映了什麼？在每一位大學教師的職涯中，通常包含了教學、研究、行政、服務四個部份，在這四個部份中，要如何找到滿意度和價值感，且能在職涯發展中，找到平衡點，甚至滿足感，確實值得深思。以一位新進教師而言，以下就幾個部份提出幾點回饋及反思：

一、在 P20.2 中，提到「從發展性的觀點來看，大學教師的動機可以其生涯階段 (stages)，所經驗到的不同需求，以及來自情境的壓力」，就新進教師而言，這也許是其第一次的教學及研究工作，需要顧及教 (教師) 及學 (學生) 的需求，以及情境 (研究) 的壓力，常常在教學與研究的比重中搖擺不定，同時也有可能顧此失彼，所以，如同 P29.7 中提到能花費約一半的時間在教學，一半的時間在研究上，非常難實現，但以現今台灣的高教氛圍中，教學與研究同持重要，要在第一年及第二年中，逐步找到教學的熱忱及研究的興趣和重心，常常是新進教師及系上的期待。

二、在教師的動機及滿意度方面，在教學的初期，新進教師常常會對學生有過高的期待，希望把自己的所學全都教給學生，進而往往忽略了學生本身的動機，以及對老師的期待，所以常常在教學課堂中，會被學生無心的言語或是有心的挑釁所傷，這時候，如何自我療癒，亦或轉化為另一種動力，也是老師的另一項必須修練的課題。

三、隨著社會的脈動與趨勢，以及科技的進步，教師教學已不再只侷限於講授，許多老師們也開始學習新穎的科技應該於課堂中，此時，有沒有時間創新、有沒有需要冒險，都是教師們需要評估的，如果 P30.2 中所提及，教師的滿意度的來源常常是教學成功。換而言之，在教學的過程中，也需要和研究一樣與時俱進，但是否有多餘的時間可以再學習，或是平衡教學、研究、行政等以及家庭，則是大學教師所面臨的挑戰。

大學教師進入大學服務究竟所為為何？是哪些因素能影響大學教師的動機和滿意感？這的確是值得探討的議題，不同的起心動念的確會影響其對大學教職的投入與目標設定。單老師這篇導讀引言和報告相當有助於我們理解大學教師的動機差異和解釋，也觸及大學教師其他職業人士所不同的動機之別，從中可得知大學教師所重視的核心價值取向，以至於在不同生涯時間的動機發展與變化，也值得此時做為大學教師的我們當作一個自我省視的參照。

此次研讀也聚焦在大學教師認為重要的、想要的、有意義的內外價值思考，這方面的探討也有助於瞭解作為大學教師的生活的滿意和工作愉悅程度，分析不同面向的來源和影響。雖然大學教師有機會得到很多外在的酬償，藉以維持任職熱忱與動機，但我個人相當認同作者所重視的內在價值和滿意感，內在的滿意感是內蘊於活動自身所帶來的喜樂，尤其是在教學、指導學生等與學生互動的順利執行。

但內在動機與外在動機常常是相互影響的，在基本或足夠在外在動機支撐下，內在動機才能有效維持。就臺灣的情況來看，當退休制度的改革大幅降低大學教師的退休金，使外在動機轉弱，不僅會影響人們對大學教職的嚮往和投入意願，也可能影在職人員的熱忱。而若大學體系重研究輕教學，以教學取向為重者所獲得的重視和酬償偏弱，同樣也會使看重教學價值者的動機受到抑制。

大學近年來的制度改革有逐漸重視教學的傾向，但如果能如作者所言：將更多的投資用於改善增進內在的酬償的相關條件，可能是一項較好的投資。我想這必須有具體的措施，如果重視教師在教學上所獲得的滿足和動機提升，就應該建立實質的制度來鼓勵和獎勵教師，才能發揮其功效。當然，不同的價值取向涉及不同的需求滿足，作為大學教師還是要尋求和確認自我價值的定位，找到平衡的自處之道，去爭取屬於自己的價值意義，才能在大學教職生涯邁向安適喜樂的自我實現之道。



Reading these two chapters helps me reflect upon my motivation to teach and evaluate my teacher career so far. I do agree with the author's view that **motivated people** perform better than the less motivated or unmotivated ones. At the very beginning of my teaching career, it was the time when CCU started to integrate online discussion forum and researchers designed learning platforms of all sorts. I said to myself that this is definitely one "critical" component in engaging students' learning. Indeed, I devoted most of my time online designing, implementing, analyzing, and evaluating my students' learning, not to mention numerous workshops and conferences I have attended. Although most of the time the learning outcomes do not equate the amount of time and effort I had devoted myself into, I learned over the years to **adjust** myself and ways to better balance my time in performing my personal and professional **roles**. To date, I am still learning to strike that balance and enjoy my life! Motivation is not only related to one's beliefs, but also **context-sensitive** (personal, social, institutional, physical, and maybe spiritual)

As for the role of being a good teacher, I have learned much on putting myself in other's shoes. In this case, my students' shoes. Does practice really make perfect if one does not embrace the work **wholeheartedly**? The learning would be rather short-term, shallow, and ineffective. With the prevalence of bimodal distribution of students' English proficiency in these years, **differentiated instruction** and has really helped me see things in perspective. "**You can lead a horse to water but you can't make him drink.**" I cannot impose my belief ("English is VERY important for your future") on my students who obviously do not seem to care much at times from my personal observations. One cannot force learning. Although at times I found teaching my large classes (an average size 64) challenging, I am learning to adjust my teaching strategies based on the levels of motivation and language proficiency. For the past two years, I allowed students to exercise the agency in choosing learning tasks. For example, learning tasks are divided into basic and advanced levels. Another example would be setting up ways for motivated students to take part in intercultural communication project. Nevertheless, I still have a long way to go in implementing differentiated instruction and other innovative learning in my classroom.

Overall, I do think that one's motivation, value, and **beliefs** have a great impact on his or her responding **behavior** and **decision making**. A teacher can strive the best in providing an optimal learning environment but it is still up to students who hold the final key to exercise their agency in which motivation also plays a vital role.

- 一、內容精彩可期，有助於豐富有關這個領域的專業知識，提升大學班級經營的專業素養。
- 二、文章導讀當中有關實證研究的部分，若能提供完整的文獻資料，同時能看出各項研究的主題是否相同，或是相類似，有助於所引用研究內容的閱讀理解。
- 三、部分用語較為精簡，甚至是有夾雜文言文的特質，比較不易閱讀，如 p.1 的「VI.未來若何呢？」。
- 四、有些內容只摘譯部分內容，缺乏前後和上下文的完整脈絡，在閱讀上可能會有部分語意無法完整連結，如 p.3「p. 21.1.....我所指涉的是此一等式中的**價值**一詞」，其餘文字未有「等式」的完整內容或公式，因而無法理解其所謂等式的意義。
- 五、部分語句的翻譯不甚清晰，如 p.3「p.22.1.....自長遠以觀，...」，p.13 的「.....**學與學習的專家這個角，有了重新的認識...**」。p.6 的「即使 Blackburn 發現在各種職涯階段中的動機沒有一般性的關係...」其中有關一般性關係是什麼意思？pp.10-11 的「因為在若干年後，年輕同事將會受拒改為長聘」，或許是「因為若干年後，某些年輕同事不被長期聘任」較為清晰。P.12 第一段最後一句的「**這種情況就會特別讓人感到困擾。**」就段落的語意而言，其中的「**困擾**」應該是「**困惑**」。
- 六、部份用語的翻譯應有更適當的詞彙，較容易理解，如 p.8 的「學術環境為典型的大學教師提供了良好的**適配性**。」有關「**適配性**」應考慮更貼切的中文詞彙。
- 七、有部分地方有缺漏字或誤植的文字，如 p.8 的「半世紀以」，少了一個「來」字，p.10 的「**盡管**」應為「**儘管**」。P.12 的「教學動機可能還是會維持**高企**」，其中的「**高企**」或許是「**高峰**」或「**高原期**」為宜。

感謝單老師清楚又詳細的導讀內容，立下未來經典研讀之典範。閱讀此篇篇章過程中屢屢產生共鳴，除因個人學術工作之經驗外，先前所從事之大學教師相關研究亦獲得相似研究結果，因此讀來特別有感。本文對大學教授工作之內在動機做了細微的探究。作者從學術工作環境及個人期望動機等相關因素探討兩位教授外顯行為產生之原因，進而引導讀者思考大學教授工作動機的消長與其學術表現之關係。從第 24 頁所列舉促使大學教授產生動機與滿意度之因素，可發現大學教授的工作動機與滿意度來自於其感受到自己的能力與存在是被認同、看重且能有所貢獻的，以及在其工作付出與投入的過程中是能獲得成就感且能自主決定的。也因此，真正激勵大學教授的是內在動機，而非外在動機。

這個論點與本研究者先前所進行之研究結果相似，當時的研究係以赫茨伯格（Herzberg）所提出之激勵保健雙因子理論(Motivator-Hygiene Theory)探討內外動機對於臺灣的大學教授工作滿意度之影響。該研究結果發現臺灣的大學教授的工作滿意度偏向中等，對於教學自主性、研究發展與學術任務所帶來的成就感及專業認同的滿意度較高，對於大學的規範系統、支援與設備的滿意度較低。換言之，教授感到滿意的是從事學術任務時內心對於工作的喜愛及成就感，讓教授產生不滿意感受的是外部工作環境的規範與支援情形。該篇研究也發現教授的工作滿意度顯著高於副教授與助理教授。當時推論的原因在於教授已通過學術生涯階梯之層層考驗，而新進教授仍處於學術生涯的底層，再加上近幾年升等及評鑑要求有嚴格之趨勢，故不同職級教授間之工作滿意度產生顯著的差異。本篇文章於第 32 頁提出，相較於年輕教授，資深教授受到內在動機的影響較高之論點，可對該研究結果提供另一番詮釋，資深教授著眼於其於學術工作所獲得之成就感與從事自己喜愛工作的感受，而新進教授較聚焦於如何通過學校之規範與升等之要求。

此外，文章第 29 至 30 頁提及大學教授進入學術界後，首先專注於教學工作，後受到升等與評鑑指標要求之引導而逐漸移轉至研究工作，隨後設法於不同工作任務間尋求平衡之情形的探討。尤其是新進教授初入學術界時，將重心與精神投入於教學工作，卻發現在升等與評鑑制度中，教學績效的比重未若研究績效重要時，其時間與精神投入的轉變，工作負擔與壓力的提升，以及設法兼顧教學、研究與服務三大任務的描述等，讓人感同身受。此種心境也呼應本研究者先前的研究發現，教授每天的工作時數、教學工作量、工作任務是否符合其專業，以及任職大學所帶來的聲望、尊重、工作保障及成就感為影響大學教授工作滿意度之因素，以上和大家分享。

1. 這篇集結不同關於大學教師學術生涯發展之動機的研究論文，探討許多激勵/困擾大學教師的內外因素，使人們思考在了解這些因素與情境脈絡後，還能做些什麼。以台灣的高教學術環境而言，依舊沒有脫離太多這篇文章所描述的脈絡，因此有些描述讀來覺得心有戚戚，而有些觀點我也希望能以自身體驗貢獻一些看法。在此先感謝單老師的介紹與導讀，使我知道在大學教師生涯發展的議題上過去的研究方式與結果，同時也讓我思考我們對於自身所處的教學環境議題，是否可能將想法凝聚成一股力量來改觀現有高教環境中某些具有負面影響的制度或觀點等等。

2. 對於這篇有趣的文章，我想就兩方面說說我的感想：教學&研究。

3. 教學方面：

(1)首先教學方面，我很同意文章提到大學教師多以「內在滿意感」作為自身教學的首要動機，而非特別重視外在的酬賞、評鑑成績等。內文是這樣說的  
“滿足好奇心之樂，做好一件事的滿意感，...若教學情境削減了接受這種滿意感的機會，也就會失去這種愉快的感覺。”

“大學教師比其他專業的成員，較少受到金錢所激勵 (Matthews & Weaver, 1989)”

(2)我也同意研究所發現的：比起來自學術研究的酬償，大學教師更看重教學所獲得的酬償。“教學成功常常為大學新教師引為滿意感及自重感的來源”。雖然國內獲得聘任、升等會以研究成果為主，教學的成果只佔很小一部份，甚至學生的評價不一定與老師對教學的付出成正比，但我(新進/非專任教師)仍會以教學所獲得的正面回饋為樂。

(3)也因此我就如研究所言，「教學占滿了大學新教師的時間與精力...  
儘管他們知道，提升至長聘的職位要靠研究，但是，新教師們仍然付出了大量的時間備課，或做其有關教學方面的工作。」

不過會如此，除了關乎我的成就感、自我期望，也關乎另一個在此篇文章沒有提到的：學生對於教學的評鑑；因為目前台灣高教的教師長聘與升等、甚至解聘，會以此為依據。(題外話，然而努力備課與創新教學與否，與學生評鑑分數的高低卻不一定相關，非常殘酷)

(4)因此看到文章指出：“大約有一半以上的回應者希望評鑑的指標能夠更重視教學”，我就想「評鑑更重視教學」這件事，台灣高教的回應就是做表面效度的事，將學生對教學的非專業評分納入教師評鑑指標中，挺可怕的！

(5)對於大學老師在教學上的重視與支持，我倒是比較同意文章所提的另一看法：  
“良師需要感受到他們受到公平待遇，但是，他們並不會因為要獲得教學酬償，而把教學工作作好。雖然，酬償作為機構價值的象徵 (symbol) 是很重要的一件事，但是，投資於改善 p. 26.1 各種條件，以便增進內在的酬償，可能是一項較好的投資”。

但是要投資於那些事項、條件，會因著不同的系所需求而需要徵詢教師的意見；最怕是統一訂定支持方式或投資項目，就不妙了。

(6) 附帶一問，  
Gmelch (1993) 全美職業健康與安全研究院的數據為本所作的研究，將大學教授在需要高等教育方能入職的職業中，排列為最不成功者。(my question: 所謂成功的定義是什麼呢?收入最少者 or 自我滿意/幸福感最少者?)

4. 關於研究方面，

(1)由於我本身與研究中的個案 Henry 較類似，所做的研究以及研究法並非主流，也較不容易受重視，因此對於要求研究成果(或研究經費取得)的壓力非常能感受，而且是對於教學備課上的相對

壓迫有感。十分同意文章所言在某一個學術生活的方面（研究）的壓力，可能會為其它領域帶來有害的效應，而不會在教學的動機與滿意感這方面產生增強的作用。

以及“他們受聘的是教學角色，但是...服務的大學或學院把重點較多置於研究上。雖然內在的滿意感仍會支持教學，但是，較年輕的大學教師可能會因為所受到的支持與尊重的期望降低了，動機削弱了。”

(2)另外，對於文章提及教師動機與“發展階段”有關 這樣的論點，我想對於很多台灣高教的老師教授們是符合的；我也很想符合的。不過我過去十年于高教/研究的發展比較特殊，算是特例，因此發展階段的動機觀點於我而言還有待觀察。

(3)最後對於「認可」對於研究與創新動機的影響，文章將 Henry & Joe 做比較。但對於 Joe 不需要更多認可之事，我的看法是因為joe的階層與身分，對於外界認可不須特別費力，寫文章觀點、研討會、演講等，即可受到認可與接受。但相較於 Henry，會要花更多精力與時間、甚至是機會運氣等，才可能得到 Joe 所得到的認同的十分之一，也許。那麼我會說，並非 Henry 更需要認可才能有動機，而是需要更多的自我催促等內在動機與付諸外在行為，才能在學術生涯上獲得認可;反觀 Joe 既不需要有強烈內在動機的自我催促，也不需要錦上添花的認可，因為某一程度上學術地位與認可是同時而來的。

# 活動照片



# 2019.08.16 第二次會議

## 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第二篇「教學的內在動機理論」、第四章〈自我決定教學：機會和阻礙〉

篇章出處：Deci, E. L., Kasser, T. and Ryan, R. M. (1997). **Part2: Theories of Internal Motivation to Teach** > 4. Self-Determined Teaching: Opportunities and Obstacles, In James L. Bess (Ed). *Teaching well and liking it* (pp. 57-68). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

引言人：臺灣師範大學師資培育學院張民杰

p.57

老師難為

大學教師的動機更加多樣

p.58

教授的工作描述和自我概念，對於教學並未明顯地突出，雖然教學是大學教師的基本工作，但特別是研究型大學，教授的工作卻是研究、著作、獲取經費、行政或專業服務。

對大學教授的教學動機，主要有兩個關鍵問題：

- 1.大學的環境是什麼因素支持或破壞了他們對教學的內在動機？
- 2.什麼因素可以促進他們獲得大學教職後，對教學的重視和承諾？

### 自我決定理論

自我決定理論基於人類的本性，是透過所謂的有機統整歷程的運作而得以成長和發展。以內化的經驗、價值和態度，來精熟環境。並以三個內在的心理需求——自主、能力和相關來運作。有機統整歷程指的是透過增加自我決定可以激勵行為，也就是說增加個人的選擇和表達。

促進或破壞動機行為的品質最重要的區分是動機行為是自主的(亦即自我決定)或是控制的。自主或是自我決定，行為是自由選擇的，而且體驗就像是來自自我的，他們感受的是內在的因果關係；相對的，控制的行為是受到一些外在於自我統整感受的力量所脅迫或誘惑。如此的行動伴隨著壓力和緊張的體驗，以及感受到的是外在的因果關係。

p.59

自我決定的概念對理解大學層級的教學特別重要，因為有大量研究發現自我決定的行為比起控制行為有更好的運作品質。研究對象從兒童到成人、方法包括實驗室和自然情境，文化從美國到日本，領域包括教育、運動、工作和宗教，研究指出人們做自我決定時，可以在複雜任務中表現得更好、處理資訊更富彈性、對工作更加滿意、學得更好、更有創造力、更能堅持、完成度更高。

p.60

### 內在動機

活動具挑戰性且回應自己的發想，並提供有意義的回饋，以及容許自由的自我表達最可能是內在動機。當然對於什麼是活動的挑戰、發現的趣味，因人而異，但確定包含這些元素。大學的教學



包含了很多內在報酬的特徵，這項任務促進概念理解的發展、審美鑑賞、學生個人成長都是有挑戰性的，而且看到學生對於新觀念反映的熱情和興奮，可能是更多滿意的來源，也是有意義的影響教授經常受到容許有創新的實質自由，且用自己的方法教學，比起大部分其他工作，有較少的監控和視導人員外在的評鑑。此外，大學的環境提供教授更多相關於學生和同事投入有趣活動和討論有趣觀念的機會。

大學教學提供滿足心理基本需求—能力、自主和相關性的機會。使得大學教學具有內在的酬賞性質。

p.61

但有些人不覺得這些活動有趣、或是不具備教學技能，可能是外在的挑戰而不是內在激勵。吸引他們投入大學教職的是研究或著作，教學對他們而言是外在的激勵。

### 外在動機

行動是為了一些區隔的結果，例如人際間的事務(例如：稱讚、金錢報酬、做其他更有趣的事的機會)。一些研究發現外在動機會限制或破壞自主經驗和內在動機。但有些研究也指出外在激勵的行為也可以是自我決定的。行為要從外在激勵成為自主性，主要透過內化和統整的發展過程。規定是自主的還是控制的。

p.62

內投調節(introjected regulation)所做的行為是因為「應該」(should)，由於內在壓力，維持自我尊嚴或逃避罪惡感而做的；相對的，整合調節(integrated regulation)接受行為的價值和重要性，並統整進入個人的其他層面。容許個人以沒有衝突、沒有壓力，且真正有選擇的方式，投入行為。統整外在動機成為自主的，規定大部分是自主的形式。而外部調節和內投調節，其動機更多是控制的形式。

大學的文化脈絡中，什麼因素可以促進教授統整教學的價值，而成為自主的行為，強調外在動機更多的自主型式，就像自然自主的內在動機，可以正向的連結高品質的運作。

p.63

### 人類需求和社會脈絡

自主之一就是覺知的因果關係是個人的行動來自個人的內在因素(例如：興趣所在或行為價值)，而不是壓力、強迫或暴動的理由。能力包括有效的感受，可以完成的感受。有能力投入的行為是符合挑戰性，而沒有電擊、提示或壓力。相關性是對於和其他人的連結和密切性的感受，與團體亦一工作時，這個需求引導發展出密切的關係，引導加入正式或非正式組織，對他們的社群、工作團隊或文化，具有歸屬感。

### 教學的工作和脈絡

教授和教學要求之間要有好的搭配，這個好的搭配會有很多其他因素來影響內在動機。

外在動機會破壞內在動機，而懲罰的威脅、截止日期、競爭和學生的評鑑對於激勵有相同的不利效果。

p.65

對教師要有更多自主性的支持，提供選擇、減少壓力、呈現有意義的理由、反思個人的感受，



而有更多的內化而不是控制。學校和行政人員希望促進教學價值，必須讓這個價值凸顯，讓原本對教學沒有興趣的教師內化和統整這個價值，能夠更自主的實踐他們教學的責任。

p.66

大學特別是研究型的，有普遍重視良好教學的價值嗎？答案是不一定，教學技巧並未與聘用、升等或薪資的決定有更多的權衡，這個訊息很明確就是教學沒有價值。校方要對教師教學有自主的支持，而不是控制教學行為，並且對其重要的人事決定要一致和明確(就是要重視教學)。

更多有利的行政人員強調表現標準，而教師感受較少自主，和學生一樣更多控制，強調學生問題解決高標準的表現，和協助學生學習問題解決，兩種教師風格，強調學生表現會講得更多、給予更多指示、使用更多「應該」(should)類型的陳述、詢問更多控制的問題。後者沒有給予學生標準的壓力，反而有證據顯示會有更多的獨立問題解決。

p.67

教師需要自主、創意、對教學自我創新

給予更多能力和相關的資訊回饋

教師如果更具備自主的人格取向，能自我創新、有活力、和創意，也是比較有效能的教師，但本章重點是社會文化脈絡。

Wild, Enzle, and Hawkins(1992)所實施的研究，告訴一組學生教師是給予酬勞的(外在動機)，告訴另一組學生，教師是自願的(內在動機)，即使所有的研究對象給予相同課程，認為教師是內在動機的學生(研究對象)會表示更享受課程、想要學習更多、更想探索新的技能，也認為教師表現更多的樂趣、熱情和創新。這個研究發現學生對教師的信念會影響他們的感受和行為，而學生的行為也會回過頭來影響教師。

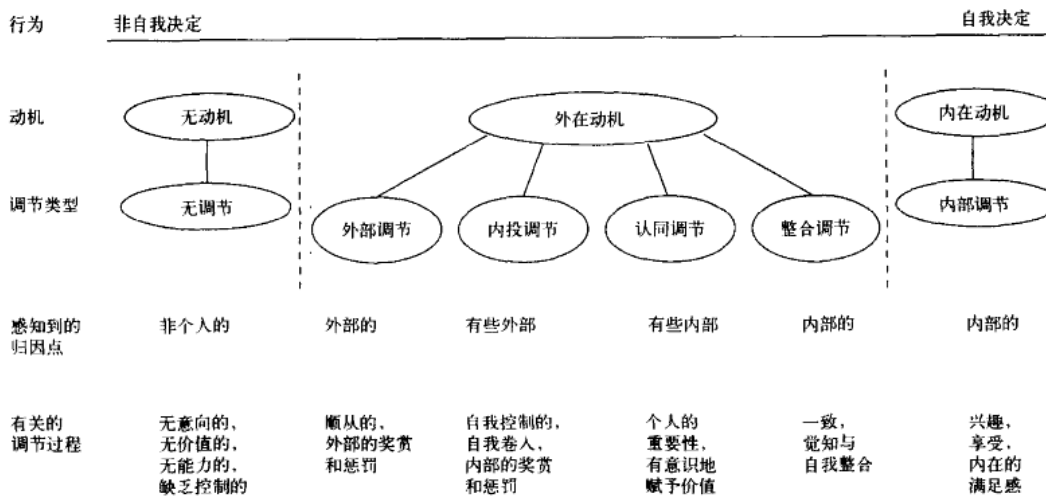
p.68

### 自我決定的教學：小結

教師的教學動機也會影響學生學習動機，教授是學生積極和自我主動學習的鼓勵和來源，如此將有機會符應有趣觀念的領域，而改變每個人看世界的方式。學生要求教授的學習氛圍是對教學歷程和教學材料是熱忱的，如此學生的學習效果也比較好。

重視和支持教學意指在做決策時要給予教學重要性，這個重要性是一致和真實的，也指的是要鼓勵教師自我創新、實驗和嘗試新的方法，指的是要免除順從的壓力或聚焦在給予的標準。支持自我決定。

行政人員和其他人的目標是希望促進有效教學，如此運用教誨和支持教授的自我責任是有效的，因為是他們自己希望具備教學的能力和自主性，以及與其他人的關聯，感受到透過有效教學，可以在大學的環境中，在教職和個人兩者都得到成長。



A recent theory of motivation based on the idea of needs is self-determination theory, proposed by the psychologists Edward Deci and Richard Ryan (2000), among others. The theory proposes that understanding motivation requires taking into account three basic human needs:

- autonomy—the need to feel free of external constraints on behavior
- competence—the need to feel capable or skilled
- relatedness—the need to feel connected or involved with others

Table 1: Combinations of intrinsic and extrinsic motivation

Source of regulation of action	Description	Example
“Pure” extrinsic motivation	Person lacks the intention to take any action, regardless of pressures or incentives	Student completes <i>no</i> work even when pressured or when incentives are offered
Very external to person	Actions regulated only by outside pressures and incentives, and controls	Student completes assignment <i>only</i> if reminded explicitly of the incentive of grades and/or negative consequences of failing
Somewhat external	Specific actions regulated internally, but without reflection or connection to personal needs	Student completes assignment independently, but only because of fear of shaming self or because of

Table 1: Combinations of intrinsic and extrinsic motivation

		guilt about consequences of not completing assignment
Somewhat internal	Actions recognized by individual as important or as valuable as a means to a more valued goal	Student generally completes school work independently, but only because of its value in gaining admission to college
Very internal	Actions adopted by individual as integral to self-concept and to person's major personal values	Student generally completes school work independently, because being well educated is part of the student's concept of himself
"Pure" intrinsic regulation	Actions practiced solely because they are enjoyable and valued for their own sake	Student enjoys every topic, concept, and assignment that every teacher ever assigns, and completes school work solely because of his enjoyment

## 導讀引言報告

- 導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》
- 導讀篇章：第二篇「教學的內在動機理論」、第四章〈自我決定教學：機會和阻礙〉
- 篇章出處：Deci, E. L., Kasser, T. and Ryan, R. M. (1997). Part 2: Theories of Internal Motivation to Teach > 4. Self-Determined Teaching: Opportunities and Obstacles, In James L. Bess (Ed). Teaching well and liking it (pp. 57-68). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.
- 引言人：臺灣師範大學師資培育學院張民杰

## 老師難為

### 大學教師的動機更加多樣

- 教授的工作描述和自我概念，對於教學並未明顯地突出。雖然教學是大學教師的基本工作，但特別是研究型大學，教授的工作卻是研究、著作、獲取經費、行政或專業服務。
- 對大學教授的教學動機，主要有兩個關鍵問題：
  1. 大學的環境是什麼因素支持或破壞了他們對教學的內在動機？
  2. 什麼因素可以促進他們獲得大學教職後，對教學的重視和承諾？

## 自我決定理論

- 自我決定理論基於人類的本性，是透過所謂的有機統整歷程的運作而得以成長和發展。以內化的經驗、價值和態度，來精熟環境。並以三個內在的心理需求——自主、能力和相關來運作。
- 有機統整歷程指的是透過增加自我決定可以激勵行為，也就是說增加個人的選擇和表達。

## 促進或破壞動機行為

- 促進或破壞動機行為的品質最重要的區分是動機行為是自主的(亦即自我決定)或是控制的。
- 自主或是自我決定，行為是自由選擇的，而且體驗就像是來自自我的，他們感受到的是內在的因果關係；
- 相對的，控制的行為是受到一些外在於自我統整感受的力量所脅迫或誘惑。如此的行動伴隨著壓力和緊張的體驗，以及感受到的是外在的因果關係。

## 大量研究發現自我決定的行為較佳

- 自我決定的概念對理解大學層級的教學特別重要，因為有大量研究發現自我決定的行為比起控制行為有更好的運作品質。
- 研究對象從兒童到成人、方法包括實驗室和自然情境，文化從美國到日本，領域包括教育、運動、工作和宗教...
- 研究指出人們做自我決定時，可以在複雜任務中表現得更好、處理資訊更富彈性、對工作更加滿意、學得更好、更有創造力、更能堅持、完成度更高。

## 大學教學的內在動機

- 大學的教學包含了很多內在報酬的特徵，這項任務促進概念理解的發展、審美鑑賞、學生個人成長都是有挑戰性的，而且看到學生對於新觀念反映的熱情和興奮，可能是更多滿意的來源，也是有意義的影響教授經常受到容許有創新的實質自由，且用自己的方法教學。
- 比起大部分其他工作，有較少的監控和視導人員外在的評鑑。
- 此外，大學的環境提供教授更多相關於學生和同事投入有趣活動和討論有趣觀念的機會。

### 大學教學的外在動機

- 一些研究發現外在動機會限制或破壞自主經驗和內在動機。
- 但有些研究也指出外在激勵的行為也可以是自我決定的。
- 行為要從外在激勵成為自主性，主要透過內化和統整的發展過程。調節是自主的還是控制的。

### 從內投調節到整合調節

- 內投調節(introjected regulation)所做的行為是因為「應該」(should)，由於內在壓力，維持自我尊嚴或逃避罪惡感而做的；
- 相對的，整合調節(integrated regulation)接受行為的價值和重要性，並統整進入個人的其他層面。
- 容許個人以沒有衝突、沒有壓力，且真正有選擇的方式，投入行為。統整外在動機成為自主的，調節大部分是自主的形式。

### 外在動機往內在動機移動

- 大學的文化脈絡中，什麼因素可以促進教授統整教學的價值，而成為自主的行為，強調外在動機更多的自主型式，就像自然自主的內在動機，可以正向的連結高品質的運作。
- 教授和教學要求之間要有好的搭配，這個好的搭配會有很多其他因素來影響內在動機。
- 外在動機會破壞內在動機，而懲罰的威脅、截止期限、競爭和學生的評鑑對於激勵有相同的不利效果。

### 大學行政人員如何提升大學教學

- 對教師要有更多自主性的支持，提供選擇、減少壓力、呈現有意義的理由、反思個人的感受，而有更多的內化而不是控制。
- 學校和行政人員希望促進教學價值，必須讓這個價值凸顯，讓原本對教學沒有興趣的教師內化和統整這個價值，能夠更自主的實踐他們教學的責任。
- 重要的人事決定要一致和明確(就是要重視教學)。大學教師教學要和聘用、升等或薪資的決定有更多的權重，很明確訊息是教學是有價值的。

### 自我決定的教學：小結

- 教師的教學動機也會影響學生學習動機，教授是學生積極和自我主動學習的鼓勵和來源，如此將有機會符應有趣觀念的領域，而改變每個人看世界的方式。學生要求教授的學習氛圍是對教學歷程和教學材料是熱忱的，如此學生的學習效果也比較好。
- 重視和支持教學意指在做決策時要給予教學重要性，這個重要性是一致和真實的，也指的是要鼓勵教師自我創新、實驗和嘗試新的方法，指的是要免除順從的壓力或聚焦在給予的標準。支持自我決定。
- 行政人員的目標是希望促進有效教學，如此運用教誨和支持教授的自我責任是有效的，因為是他們自己希望具備教學的能力和自主性，以及與其他人的關聯，感受到透過有效教學，可以在大學的環境中，在教職和個人兩者都得到成長。

感謝聆聽  
請指導

## 回饋

劉敏

1. 本章節表示於大學授課教授之動機異於其他教育階段教師，要更加複雜多元。然而文中不是很明確的是，是何種動機？是工作的動機？還是教學的動機？還是所謂教化學生的動機？引發問題1.大學的環境是什麼因素支持或破壞了他們對教學的內在動機？2.什麼因素可以促進他們獲得大學教職後，對教學的重視和承諾？此二問題似乎較適用於初入大學之新手教師，本章並提出自我決定理論來分析問題。
2. 自我決定理論認為人類的本性，是透過有機統整歷程的運作而得以成長和發展。透過經驗、價值和態度的內化與自我內在的整合，來掌握環境，以滿足三個人類最終內在之心理需求—競爭力、自主性和關聯性。研究顯示，當人們自我決定性越高時，其各方面的表現均更加優越。競爭力、自主性和關聯性之心理需求似乎也可與馬斯洛之需求層級理論產生呼應。
3. 內在動機是基於人類固有的自發活動。當內在動機被激發時，人們會因為興趣或享樂而從事某種可以獲得自發滿足的活動。研究發現，任務的本身會影響內在動機。文章表示，大學教學提供滿足心理基本需求—競爭力、自主性和關聯性的任務。使得大學教學具有內在的酬賞性質。如是，若是教學出自內在動機，則教授是為了本身興趣或享樂而教學的，並獲得精神上的大滿足。
4. 外在動機指得是某人行為的原因是為了某些其他後果，無論是人際間的或是自我給予的。在自我決定理論下，本文的目的是了解外在動機的自主性對其控制性。研究發現外在的促進或限制因素，會妨害或破壞自主經驗和內在動機。這意味著外在動機不是自我決定的。但其他研究顯示外在動機有時也會促進或不影響內在動機，因此外在動機激勵的行為是可以自我決定的。外在動機激勵的行為透過內化和整合的過程可以發展成自我決定的。當一個初期為外來的調節過程被內化其活動價值後，人們將可自我啟動該行為而無須外在提示。此調節因而與自我整合而成為自主性的外在動機。
5. 根據理論，基於內化和整合過程程度的不同導致自主性對控制性的不同，有兩類重要的內化外在調節。內投調節(introjected regulation)所做的行為是因為「應該」(should)，因為內在壓力，為了自尊或逃避罪惡感而做的行為。整合調節(integrated regulation)則是接受行為的價值和重要性，並與個人的其他層面統整。因此，在甚麼樣的社會背景的因素下，可以促進大學教授將教學的價值統整，進而成為自主的行為？以正向連結高品質的運作。
6. 人類需求與社會背景：研究發現，人們會更自我決定從事某種行為，當他們較有機會因此行為體驗到三種人類基礎的內在心理需求：競爭力、自主性和關聯性之滿足。如此更容易維持內在動機與整合外在動機。自主性的需求牽涉到體驗自身是行為的源頭，而非環境所迫。競爭力涉及感到自我效能與自我成就感。關聯性則牽涉到感到與他人產生連結與相關性。
6. 因此教學工作與背景的考量，應該以三種人類基礎的內在心理需求：競爭力、自主性和關聯性之滿足為引導已達最佳教學成效。

## 陳琦媛

感謝張老師清楚通順且切中要點的摘述。本文的重點在說明驅使大學教師投入教學工作的內外動機。大學教師的教學動機，一是來自對教學工作有興趣且能從教學過程中獲得滿足的內在動機。另一是透過內化教學的價值和整合外在動機，讓其能從外部壓力解脫而自主性的執行教學任務。若教師的教學動機來自於上述二者，將有助於教師對於教學任務的認同與投入。如果教師的教學動機僅來自於將教學視為應該做的事情，為了減輕外部壓力而投入教學工作，那麼教師將無法真正喜歡教學工作。以此論點，作者建議研究型大學若要提升教學的價值，則應強調及支持自主性，讓教師在執行教學任務時能內化和整合重視教學的價值觀。此外，教師的教學動機來源亦會影響到學生的學習態度，學生學習的態度又會再影響到教師的教學動機，因此，設法提升教師對於教學的內在動機及整合外在動機，讓其成為正向的循環，對於大學教學與學習的提升將有正向的幫助。

文中提及自我決定理論的三要素：自覺有能力得以勝任、自主性且有歸屬感。要將外在驅使的行為轉變為個人的自動化行為取決於個人是透過「內投調節」還是「整合調節」。「內投調節」的行為是基於減輕個人罪咎感而去做「應該」做的事，而「整合調節」是接受某些行為的價值和對於個人的重要性，將其整合至個人的其他面向，以讓個人在沒有衝突、沒有壓力且真誠選擇的感受下參與於行為中。當我閱讀到這裡時，我對於作者提問如何促使大學教授整合教學價值而自動自發地投入於教學活動時，我心中的第一個反應是「成就感」，我以為當大學教授從教學過程中感受到成就感時，他會覺得自己可以勝任，且於師生互動過程中可獲得歸屬感。但繼續閱讀文章內容，發現作者的答案是「自主性」，其認為管理者應提供自由選擇及減少控制的環境，讓教師具有自主性，便能將外部動機整合至個人的行為中。自主性(autonomous)是作者一直重複強調的字眼，也很適合大學的環境生態。相較於中小學，大學的教學受到的監督較少，且教學的內容未若中小學受制於固定的教科書，大學教師於課程設計、教學內容與教學方法上具有較高的自主性及開創空間，因此更容易為教師帶來內在的滿足感。

另一個引起我注意的是外在壓力對於內在動機的影響。依據我個人的經驗，若有截稿日期之外在壓力反而會激勵我於短時間內完成品質良好的成果，但若是自己寫稿反而沒有那麼強的前進動力，會花費較長的時間，也常會因靈感的有無而停頓，無法產生外在壓力所激發之強大驅力。然而文章中提到若是透過評鑑、截止日的壓迫、懲罰及競爭等「應該」的外在酬賞方式將會損害到自主的經驗與內在動機，將酬賞作為正向回饋會比作為控制策略產生更好的效果。內在動機可透過提供選擇，降低控制性的語言和作風，及重視和反思個人的感受及觀點而提升，且透過支持個人的自主性將能提升個人的動機與幸福感。

我以為，Deci, Kasser, & Ryan (1997) 所撰 *Self-Determined Teaching: Opportunities and Obstacles* 一文結論的末二段（都在 69 頁）文字都蠻重要的，特在民杰所譯解的中間一句之基礎上，將其重新詮解如下：

現今，相當多的研究顯示，大學教師若有機會感受到下列三件事情，就會將其經驗加以融匯貫通，並且盡可能地以富有創新與激勵性質的方式，表現在他的教學行為上：其一，在作任何教學決定時，感受到自己享有充分的自主權。其二，在實際進行教學時，感受到自己的教學表現確實優良，證明自己所擁有的教學知能得到了充分的發揮，因而有「勝任其職」的覺識。其三，在教學服務的過程中，感受到自己是整個教學團隊中的一分子；消極而言，自己不會感受到孤立、冷漠的氣氛，也不會感受到無人聞問、自生自滅，積極而言，則是在感受溫暖、和諧的氣氛，總是得到來自同事的關懷與協助。

本此，若要表示對於「大學教師自我決定教學」這件事的支持，首先就是要讓大學教師的知能，可以與他們的教學工作要求相互匹配，然後，要提供充分的訊息，讓他們知道自己勝任工作的情况，同時，還要想方設法激勵他們提升教學知能。

若是行政人員及同事重視和支持教學，大學教師們就更可能維繫其適度的內在動機，也會將外在動機加以統整，因而在教學時，總是會認真而用心，表現出樂於教學的行為。「重視和支持教學」意指在做決策時要給予教學重要性，而且，這種重視和支持，是出自真心誠意的，始終如一的。「重視和支持教學」還意指要鼓勵教師自我創新、實驗和嘗試新的方法，也指的是要免除順從的壓力，或聚焦在外加的標準。

綜合而言，若是行政人員和其他人的目標是希望激勵大學教師有效教學，就必須採取下列作法：其一，要把握各種機會作如此的表示，讓大學教師充分理解與認識到大學教師有效教學的必要。其二，要對大學教師們自主負責，盡力做好教學，有充分的信心，因而表現於尊重其自主決定的一貫態度上。其三，要設法帶動整個教學團隊，相互關懷，彼此協助，共同成長，讓大學教師們有共同體的感受。其四，要設法建立各種制度與措施，讓大學教師們感受到，在大學的環境中，透過有效教學，不只可以達到教職生涯不斷發展的目的，還可以兼顧個人人生持續進步的理想。

感謝民杰針對 Deci, Kasser, & Ryan (1997) 所撰 *Self-Determined Teaching: Opportunities and Obstacles* 一文所搜集的補充資料。我謹查閱民杰所補充的 Deci, E., & Ryan, R. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.* 一文續其貂尾，稍作闡釋。

該文共分前言，自我決定理論（Self-determination theory），動機的性質（The nature of motivation），內在動機（Intrinsic motivation），外在動機的自我調節（Self-regulation of extrinsic motivation），催化外在動機的統整（Facilitating integration of extrinsic motivation），疏離及其防範（Alienation and its prevention），心理需求與心理健康（Psychological needs and mental Health）及結論（Conclusions）等九節。

前言指出，（如同人性之可善可惡一般），人可上進、力爭上游，亦可墮落、自暴自棄，凡此，皆存乎一心，惟動機之有無而已。

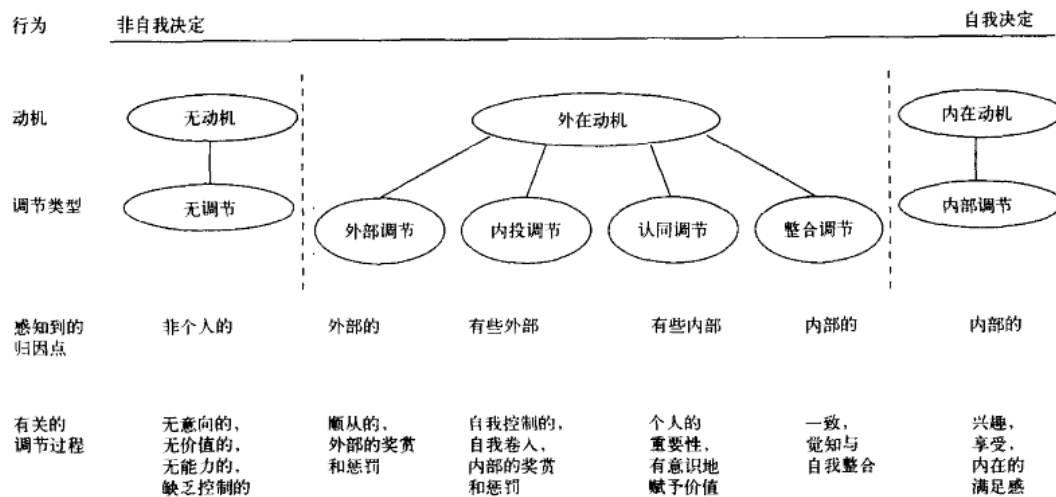
Deci, & Ryan 的自我決定理論，指出了人有才能（competence）、關聯（relatedness）與自主（autonomy）三種需求。這些需求，是促使人們依著天賦的自然傾向，正常成長與整全發展，進而



發揮最佳功能，這一切的必要衝動，也是人們與其他人正向互動，乃至謀求個人幸福，不可或缺的動力。才能，是指有本事、有技能；關聯，是指與人有所連結，能融入人們的活動；自主是指行動不受外在範限。

〈動機的性質〉、〈內在動機〉、〈外在動機的自我調節〉及〈催化外在動機的統整〉四小節構成了自我決定理論的核心。人們應當自我調節其外在動機及催化外在動機的統整，並且善用內在動機。如此，方有可能使得人們不致於與個人的目的、乃至人群的互動產生疏離，也才可能滿足心理的需求，進而獲致心理健康。後者正是〈疏離及其防範〉及〈心理需求與心理健康〉二小節的要旨。

民杰所附的這張表，就出自〈外在動機的自我調節〉一節的72頁



這個表的表頭為「表示了動機類型及其等的調節方式、因果的焦點及相對應的自我決定連續體」(The self-determination continuum showing types of motivation with their regulatory styles, loci of causality, and corresponding processes)。

### 三

最近有機會讀到范信賢（主編）（2012）的《國民中小學課程綱要研擬之原則與方向》一書，的第一章，由馮朝霖、范信賢及白亦方所撰〈國民中小學課程綱要系統圖像之研究〉一文，對於十二年國民基本教育課程綱要總綱所標示的自發、互動與共好的基本理念之形成過程，略有些微理解。

由這一些理解推斷，若是研發基理念的團隊有機會將Deci, & Ryan的自我決定理論及至「表示了動機類型及其等的調節方式、因果的焦點及相對應的自我決定連續體」這個表以及有關的說明納入其中，則可能會有不一樣的面貌出現。

范信賢（主編）（2012）。國民中小學課程綱要研擬之原則與方向。新北市：國家教育研究院。

馮朝霖、范信賢、白亦方（2012）。國民中小學課程綱要系統圖像之研究。載於范信賢（主編），國民中小學課程綱要研擬之原則與方向（頁21-47）。新北市：國家教育研究院。

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。

The self-determination theory, proposed by Deci and Ryan (2000), consists of three essential components: autonomy, competence, and relatedness. Their theory helps me reflect on my own teaching beliefs, practices, and institutional context. First, teachers feel empowered when their works are valued and well supported by the institution. They then are free to experiment the art of teaching in various teaching contexts to achieve the optimal results. For example, when a teacher tried to integrate technology into curriculum, the institution shows supports with up-to-date hardware and software. However, in reality, there are still many loose ends to tie up. For example, at a micro-level, the coordination between teachers and instructional technology support; at a macro-level, the balance of resources between teaching and researching in a research-oriented institution. In other words, lack of **institutional support** will undermine **intrinsic teaching** and **learning motivation**.

As for learning motivation, **students' attributes** (e.g. attitudes, personalities) are positively correlated to teachers' intrinsic motivation. It is every teacher's dream to teach students with "pure" intrinsic motivation. In other words, those students would preview course content, take active roles in class discussions, eager to go extra miles, evaluate, reflect on their learning progresses, and feel joy continuously as life-long learners. However, most of the students I have encountered fall between "very external" to "somewhat internal" categories. Often, student-teacher relationship could become intense when students with "very external" motivation have to take the consequences of failing. Thus, seeking ways to assist students' in integrating **personal values** in learning motivation becomes critical. For example, implementing projects that engage students in solving problems in **real-world** context. When seeing the value of learning, the sources of learning motivation change. As a result, more positive teaching environments and competence could be fostered. Better learning outcomes are achieved ultimately.

With regard to "relatedness", the **interpersonal, social-cultural** context should not be underestimated. In addition to the institutional support, teachers also can experience rapport from colleagues or professionals in other disciplines. Interdisciplinary collaboration can often lead to innovations in teaching practices or sense of achievement. Taking part in professional activities (e.g. professional reading club) is another useful strategy to share and ignite motivations. In addition to professional relatedness, teachers' active involvement in other aspects such as physical fitness, family relationship are also integral to one's construction of self-concept. When one senses positive self-concept with others, rapport could be established gradually for better professional, psychological or even physical wellbeing.

### 1. 內在激勵和外在激勵的界定

大學的教學活動係屬內在激勵或是外在激勵，可能因人而異。文中提到，對於部份大學教師而言，教學是外在的激勵，吸引他們投入大學教職的是研究或著作，教學對他們而言是外在的激勵。然而，從認知重構的角度來看，可以將教學結合研究、著作等活動，則原先所知覺的外在激勵可轉化為內在激勵。利用認知重構的策略是否可以打破內在激勵和外在激勵的界限？提升行為的驅動力和成效性。

### 2. 外在動機和內在動機的轉化

一些研究發現外在動機會限制或破壞自主經驗和內在動機。但有些研究也指出外在激勵的行為也可以是自我決定的。行為要從外在激勵成為自主性，主要透過內化和統整的發展過程。規定是自主的還是控制的。就此而言，行為要透過內化和統整的發展過程，從外在激勵轉為自主性，其作法除了是本身努力經由內化和統整來達成外，是否也可以透過外在社會性結構，如制度法規、獎勵機制、社群運作、文化形塑等方式，巧妙利用推力來達成動機轉化的目標。

### 3. 產生內發動機所面臨的挑戰

大學教師需要更多自主性的支持，提供選擇、減少壓力、具有意義感、反思個人經驗、更多內化而不是控制等觀點，具有研究的支持並獲認同。但大學教學的現況卻仍存在落差，其原委除了個人層面外，大學教師所處的文化與環境因素，亦具有相當大的影響力，包括大學的組織架構(權力位階)、制度設計(升等制度)、學術文化(重研究輕教學)、課程社會(基礎和應用學科授課教師的差異)、工作負擔(學生人數、素質、行政工作)等。

### 4. 強調表現標準與重視問題解決的教學風格

大學教師的教學風格主要有兩種教師風格，其一是強調表現標準；其二是重視問題解決。前者強調學生的表現標準，通常教師會講得較多、給予較多的指示，同時也使用更多「應該」(should)類型的陳述、詢問更多控制的問題，一般教師會感受到較少的自主性；後者旨在協助學生學習問題解決，教學並沒有給予學生標準的壓力，提供學生較多問題解決的思考和試驗機會。從學生學習的角度來看，在此兩種教學風格下，學習的策略和目標會有不同，前者偏教師中心、講標準、重成果、求績效，有利於學生在校獲取較高的學業成就；後者偏學生中心、強調思考、重過程、鼓勵創新和解決問題，有利於學生未來在職場的工作成就，各有所偏。

## 侯雅雯

1. 我一直在思考「為什麼教授的工作描述和自我概念，對於教學並未明顯地突出？」(張，p.1)  
回想我自己的狀況，當時很羨慕研究所老師能專研在自己興趣的研究主題，然後有很多機會和其他學者共同為某主題彼此討論，只覺得這樣的專注很酷，當大學老師「很有深度」。換句話說，吸引我的是「大學教師可以專研某個領域」，「研究」填滿我想要成為大學教師的動機，而「教學、服務」站一邊去。
2. 既然教學是基本工作，那為什麼在我當初想成為大學教師時，卻忽視它呢？
  - (1) 本章所言，研究型大學教授的工作卻是研究、著作、獲取經費、行政或專業服務(張，p.1)，也如同我上述所說，吸引我的是「研究」。
  - (2) 還在念書、未當上大學老師時，自己是學生身分，看到的只是老師和自己的互動，只在乎要成為一名大學教師應該要趕快拿到博士學位，過程中只在乎「自己懂不懂、作業有沒有過的知識獲取」，但並沒有深入思考老師怎安排課程、其他同學的反應或教室情境等「人與人、人與環境相關的教學知能與技巧」(例如班級經營、課程設計、活動安排等)。對當時的我而言，教學並不存在。
  - (3) 當上大學教師之後，教學任務立即上身，其實我很茫然，不知道怎麼教。雖然我去觀摩過幾位教授的教學，也和他們聊聊怎麼教，但收穫是「隨機應變」四個字。因此，我就硬著頭皮上陣囉!
  - (4) 到目前為止任教三年，因為工作環境變動，教授的科目也一直在變動，目前採取的策略就是邊教邊修改!(我內心也一直擔心，我教不好沒教過的新科目，因為不知道哪裡需要修正)
3. 回到本章所討論的問題，問題一「大學的環境是什麼因素支持或破壞了他們對教學的內在動機」？
  - (1) 提的「自我決定理論」提到內在動機和外在動機，而在理解大學層級的教學時，有大量研究發現自我決定的行為(內在動機)比起控制行為(外在動機)有更好的運作品質(張，p.2)。
  - (2) 的確，我覺得「由自身引發的興趣更能夠長久的鑽研」，因為我想教「好」，所以我會去聽聽其他老師的建議，然後做些修正。大學教師心中對教學「好與不好」的自我內在動機，會支持教師做教學工作(雖然每位教師心中對“好”的定義不同)。再者，我覺得大學教師很容易滿足，只要學生有「好的反應」，教師就會努力教學^^。
  - (3) 但我覺得，比起內在動機，教師心中「好」的標準更容易受到外在動機的影響。除了獎賞補助之外，外在環境的「控制」大大影響教師的教學熱忱。首先直接面對的是「學生需求」，這並不是指學生對知識的需求，而是成績和有沒有工作的需求，這很現實，學生的不滿會摧毀教師的教學努力。此外，對於大學教師的其他規範(例如學生顧客至上、績效責任)也會使大學教師受控於外在環境要求與價值觀，也異常忙碌，一天 24 小時不夠用。以我而言，教學所分配到的時間比例比研究、服務的時間比例還多很多，因為我還在摸索，若學生輔導也算教學的一部份，那工作回家就是吃飯洗澡睡覺而已。這不至於到「完全摧毀」，但卻影響至深
  - (4) 我好奇，以我年資尚淺而言，我覺得大學教師的教學受到「整合調節」(張，p.3)影響較多，許多教學行為(如學生需求、績效責任)是受控制的。而資深教師也是這樣嗎？還是他們的比較能自在地教學呢？那要如何才能自在的教學呢？
4. 問題二「什麼因素可以促進他們獲得大學教職後，對教學的重視和承諾？」
  - (1) Wild, Enzle 和 Hawkins(1992)的實驗(張，p.5)，不知道在台灣脈絡下是否有同樣的結果？不同程度的大學生是否也一樣？
  - (2) 我覺得最重要的是學生反應，它影響很深，如果學生「有」反應(不一定要好反應)，那很多教師

會更愛教學。我一直要學生在課堂上不管對錯能表達意見，但目前並未有太多學生開金口，只有少數幾位「自願」或被點名的「被迫」，甚至有學生被點到也不講話只等待別的同学來「相救」，若都沒學生講話，我只好自己繼續講。若一堂課下來只有我自己在唱獨腳戲，的確，我覺得疲憊，教學熱忱會減少許多。

- (3) 家長的態度也很重要，這也會影響教師是否重視「對某位學生的教學」。雖然大學生已成年，通常不會和家長聯繫。但遇到常翹課的天兵時，也須和家長聯絡，但家長一句「管不動，老師你幫我管」，我也會覺得你只要乖乖來上課(點名+交作業)，做什麼事情我不管，趕快畢業就好^^”。
- (4) 當然，社會氛圍也有很大的影響。如果學校環境或整體高教環境重視教學，那教師也會更熱衷於教學。雖然這算是外在控制，但因為是「正向」的外在控制，我覺得會激發教師的教學內在動機。

1. 謝謝張老師清楚又詳細的介紹與導讀。
2. 無論是對資深或是資淺的大學教師而言，有關大學教師在教學動機的兩個關鍵性問題（什麼因素支持或破壞了教師教學的內在動機？以及什麼因素可以幫助教師對教學重視與承諾），其實是非常值得深思的。隨著社會氛圍的改變，「教師」這個職業以及「尊師重道」這個詞已不再絕對性的被社會大眾所尊崇，老師要如何維持自己的教學熱情，以及對教學的承諾，的確是需要內在心靈的調適及外在環境的支持。  
記得初在中學教書時，很多老師前輩都會諄諄告知新進的我們，不要太在乎學生說了什麼，他們都還不懂事，講出來的話都不成熟，當時自己確實也花了很長一段時間去熟悉和適應中學生青春期的生態。但是，同樣的經驗對應於大學生呢？曾經和幾位也同是新進老師們閒聊，新進教師初踏入教職，大多數人似乎花了很多時間備課，但同時也花了很多的時間在進行自我療癒，只因為同學們不經意的批評和言談。在這次的文獻中，談到了一個重要的理論—自我決定理論，該理論認為，個人可以以內化的經驗、價值和態度來熟悉環境。重新複習該理論後，著實也讓我有深深的感觸，學生對於上課的內容熱情的反映及正向的肯定，確定是一種支持教師教學的內在動機，反之，同學漫不經心的滑手機、聊天和在課堂中恣意妄為，卻也時時地破壞了教師在教學上的熱情。在外在動機方面，現階段的教學評鑑在評量教師的教學表現上，依然扮演著重要的角色，老師們不論是看到量性的低分或是質性的負評，都是會限制及破壞其教學的熱情。所以，在現今大學教師在教學上，勢必需要找到不同的方式在內在動機上增強自己的教學熱情，同時，在外在動機上，亦需要增強自己的「防衛」級數以維持自己對教學的承諾。
3. 不可否認的是，教師的教學動機會影響到學生的學習動機與學習成效。其中所隱含的意義則是，教學和學習其實是相互影響的，好的教學可以引導激勵和觸發提升學生的學習，學生的學習成效好，也同時會鼓勵老師在教學內容和方法上更加精進，因此，若能讓「教師」和「學生」相互合作及相互影響，勢必有很高的機會能創造雙贏之局面，這也正是現今教育體制與氛圍中，教師和學生需要共同去努力的要事之一。

# 活動照片





# 2019.09.03 第三次會議

## 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第六部分「總結」（Summary）第21章〈教學的動機：諸多永恆的難題〉（The motivation to teach: Perennial conundrums）

篇章出處：Bess, J. L. (1997). The motivation to teach: Perennial conundrums. In James L. Bess (Ed).

*Teaching well and liking it* (pp. 424-436). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

引言人：文大師培中心單文經

作者：James L. Bess (1934) 曾於 1980 至 2000 年之間在紐約大學任教，現為紐約大學退休教授，並任自設的公司（James L. Bess & Associates）總裁。他著有八本專書及 50 餘篇期刊及專書論文。

本章主旨：該章為本書第六部分「總結」（Summary）的第二章，也是全書的末章。他，試著把本書各章的要點作一歸納、排比與統整，進而就著其中所發現的不同觀點，作一番綜合式的概覽（highlight）。

### 第 21 章〈教學動機：恆久難解的問題〉

p. 424.1.12 激發大學教師教學的動機，應該不是個問題。畢竟，大家走上這條學術之路，總會獲得應有的酬償與滿意感。但是，我們卻也常聽到同仁們因為來自各方面的壓力與挫折而哀嘆。本書前面各章已經就此詳為討論，它們從各個不同的角度探索了此一問題的複雜性，也提出了各種觀點，作一精簡的摘要，實不可能。然而，我們確實發現，有若干不斷重複出現的論題，可加以概覽，並且加以統整，從中或許可獲一些新的訊息。

#### I. 背景

p. 424.2.1-3 隨著時勢遞移，社會經濟條件變異，大學教師所面臨的時空背景都與過去不同，p. 425.1.2-4 然而，高等教育的基本形式、結構與目的等，變動不大。大學教師依然擔負著知識生產與傳遞，為社會教育與訓練未來的公民。

#### II. 為何研究教學的動機

p. 425.2.3- p. 425.3. 近年來，大學外部（甚至內部）的人士，如家長、州及地方財政單位、雇主及學生自己對於大學教學不甚滿意的聲音漸大，要求大學教師重新聚焦機構的目的，重新激發教師的動機。另一方面，大學教師也對於如何平衡教學與研究這兩項最主要任務的酬償結構，乃至於自己如何從中獲致內在的動機，有了覺識與要求。

p. 426.1. 關於動機的理论，可從獨特的（idiographic）與常規的（nomothetic）兩個方面來解釋，亦有另一種折衷的說法。獨特是指個人的認知與行為，常規的是指大環境的影響，另有個人與大環境互動而形成的居中的組織環境。



每位大學教師都有其對自己如何致力扮演其大學教師角色的做法與說法，也受到其服務的學校與單位組織目標的規制，當然，其所處的社會文化亦發生一定程度的影響。本章以下的總結，即使從這三個方面：先從大學教師所在最外在的、最一般的文化談起，再到大學教師本人的角色，最後，則談其服務單位的影響。

### III.文化與教學的動機

p. 426.2. 所有工作者，包括大學教師，都會受到嵌在文化價值中一些未經檢視的假設所影響，而且，有時候這種影響相當重大。在一般歐洲中心的文化裡，大學教師教學的動機或滿意感，往往是個人與別人相互比較而來，而這種比較會影響其心境與工作狀況。其它國家，甚至在其它的西方社會，即不盡相同。例如，日本社會中，一般工作的動機或滿意感，團體的考量通常重於個人的考量。

p. 426.3.- p. 427.1. 在大學教師尚未入職前，即已因其在成長的社會化過程中，接受來自文化的期望所影響。這些期望都會受到性別、族群等因素所約制，例如，男性通常無法自女性的觀點來看經費及感受等問題。

### IV.大學教師的角色

p. 427.2. 高等教育的教師所處的組織環境，一方面是一個科層體制，像個政治組織，有著各種規定，但是，有時卻讓人感到像個無政府的單位。大學教師所參加的一些服務單位之外（有名無實）的組織，也幫著界定其角色與表現。在服務的機構中，大學教師所受命擔負的角色，多半是與依知識的界限所組成的機構次文化，有著鬆散的連結。大學教師個人會將其於職前準備階段（指求學時期）所習得的思想與行為習慣，配合其獨個人特的需求，乃至多年陶養而成的人格等帶到職場，而形成其特有的角色認知與專業組型（pattern）。

p. 427.3. 大學教師此一似乎不斷變遷、卻又不一直變遷的組織系統之中，擔任著既是專業人士（line professionals）又是中層經理（middle managers）的角色。他們透過其所傳遞給學生的知音符號之調節（modulation of knowledge signals），踐行了其作為教學與研究的專業角色。教學與研究需要與各領域知識互動；需要將該知識加以轉換，俾供後人使用；將知識加以傳遞出去；並且評估知識遷移的效果。大學教師的研究與教學角色任務是要把新知識加以整合，進入學生或顧客現有的知識結構之中，因此，需要對於接受者認知與情意的準備狀態有明確的理解，不管這些準備度是在於專業的同事那兒，抑或是在於學生那兒。p. 428.1. 值得注意的是，一般大學教師比較樂在認知方面與學生分享，但較不及於情意層面。這也致使大學教師比較多的滿意感是在認知層面。

p. 428.2. 同上

p. 428.3. 大學教師與兩組重要他人之間有為數不少的相互連繫（interfaces）：(1)較老到的（sophisticated）使用者，他們對於研究產出，有豐富的經驗；及(2)較樸拙的使用者，他們對於研究產出，較無經驗。第一種，教師與其它學者，多較與人情無所涉，常是認知理性的；媒介多是印刷或電子形式。第二種，教師與學生則較與人情有所涉，常兼有認知理性與情意兩者，除印刷或電子形式，亦不少面對面。每位大學教師對這二種人及媒介的偏好不同，其動機亦因而有異。

p. 428.4. 大學教師也傾向於把世界看成序列的、邏輯的，乃至有意義的。不過，如後現代論者提醒我們的，在典範式（paradigmatic）或是自命的典範式（would-be paradigmatic）的學門，或許並

未反映出生活的真實狀況。更有進者，如同 Harland Boland 所示，在後現代論者的思考模式中，為眾所尊崇的（hallowed）功績、社群，以及機構自主等傳統，實際上已經有了難以解釋的意義。因此，p. 429.1. 有為數不少的大學教師，他們純任「合乎邏輯」的觀點主宰其對「成功」的看法思考，似已無法跟上此一變化。

p. 429.2. 那麼，大學教師教學動機是不是日漸複雜、多元、神秘、難解的趨勢？這些對大學教師之言行所形成的多重影響，其意義及權重勢須以各種不同的分析工具加以梳理。本書先前各篇章即盼能對此有所助益。

cryptic 隱藏的，秘密的；神秘的；難解的      tease 梳理(羊毛等)

## V. 教育目的與教學的組織

p. 429.3. 大學教師對於教育目的及其所採取的教育作法，總是有些不容質疑的假設。因此，他們對於教學的成果，乃至教學的行為，也總有著自己的一些期待。例如，大部分的大學教師認為，讓學生獲取學科內容是他們的主要任務，又，將各個不同的學科中的教材整合而成通識的教育，並非他們的責任，那是學生自己的責任。換言之，學生必須自己將散落於各個不同課程的觀念，加以整合。事實上，大學無薪地「聘請」學生成為他們自己的教師。之所以如此，部分是因為大多數的教學組織模式，乃是以分散的、工廠似的方式，把知識的成分，貼附到學生的學術底盤之上，然後，讓他們拾級而上。學生則必須靠自己，把生物學的方向盤連結到哲學的轉輪上，再加上社會學的剎車。以組織設計的用語來說，大學教師之間，乃至他們與所產製而成的東西之間，乃是「拼裝」(pooled)的關係。其間的假定是，大學教師之間不需要互動，以便讓機構可以成功地達到其目的。於是，這種假定就讓大學教師必須在孤軍奮鬥中，而非在相互合作尋求教學的滿意感。這種教學任務設計的孤立性質 p. 430.1.，與他們作為成功的大學本科生及研究生時代的行事類型，即早已相互匹配，而這種長期獨立作戰的作法，當然會犧牲掉那一些群性方面的滿意感。

## VI. 組織結構與價值的關聯

p. 430.2. 作為一個組織中的工作人員，大學教師有必要承諾，其可以依照組織所提供的誘因，採取各項產製的行動。職是，其等的動機狀態即因著組織的條件而變異。論及大學教師所在的組織，其基本單位即是學系。查學系本是源自於十九世紀晚期，為十八至二十歲（或年輕些的）青年學子，組織其文科（liberal arts）研究的單位，十九世紀晚期末，學系的焦點與目標開始有所轉變。為因應美國工業革命之興起，便於有志一同產製可保證的新知，因而在原有的教學任務之上，嫁接了研究的新任務。然而，後來卻因研究的新枝卻喧賓奪主似地把教學的任務，硬是給逼得成為不受正視的贅枝，這也是始料所未及的！連後來的 B. A.（文科學士）及 A. A.（文科副學士 Associate of Science）等非大學機構也設置了學系。這些對於大學教師的自我期望及其動機與滿足感，也都起到了一定程度的影響。

p. 430.3.    p. 431.1.

p. 431.2. 在這種把大學教師組合在學科為本的學系之情況下，符合了大學教師們就著學科為本的研究進行溝通的需求，卻將把知識傳送予學生的這項需求，給擺在一邊了。在今天，若要激勵教師教學的動機，勢必要就著教學所需要的互動模式之結構，作一番根本的改變。反轉過來，這樣的

翻轉勢必又包括了，大學教師針通識/博雅教育的意義，乃至符應此一意義所需要的組織，一併作某些再概念化。重要的是，伴隨著此一理解，還需體認到，若要求同一批大學教師，在一個**共通的**（*common*）組織結構，卻要執行教學與研究兩項任務，乃是不合理的作法。為教學與研究這兩種不同類的大學教師，設置不同類的組織結構，乃是必要的。反轉過來，專業培育的作法也必須改變。

## VII. 教學是一個「專業」嗎？

p. 431.3. 即便高等教育機構中，大學教師的選用、培訓，乃至評鑑等過程皆甚齊備，仍有不少人質疑，大學的教學算是一個「專業」嗎？一般而言，若一項職業符合下列條件，則可稱為專業：專業的知識與技術，致力謀求社會福祉，相當一段長時間的培訓，利他的動機，視所從事的工作為一種神聖的「呼召」（*calling*）<sup>1</sup>而投注心力，有一由同工組成的社群，以及一套倫理的信條。不過，「教學」是否符會這當中多個條件，甚至任何一個條件，都有某些疑問。然而，大學教師的確期望可在作為教師的能力這方面，受到激勵。正如研究的結構產生之工作價值及取向，為那些投入於教學的大學教師作了妥協，因為教學領域的缺乏專業特性，也使得大學教師把教學視為地位較低的職業。於是，除了改變學院及大學的內部結構，以便反映教學的需求之外，對於 p. 432.1. 蛻變成為教師，並且持續擔任教師的學位要求，也必須作重大的修正，另外，他們在修習研究所學業時的社會化類型也應加予修正。當更多作為教學專業人員的大學教師由研究所畢業後，就會興生一種來自外在之支持性質的專業團體。目前，由投入教學的大學教師所組成之正式的團體，才剛剛起步，而且，都是附屬於主要關注於研究議題之較大的專業學會（如全美社會學會及管理學會）。專注於各不同學門教學的期刊之發行也都還在排較低的百名之後，而且，其所處理的議題較為把大學教師當作教學方面學者的較多，而把他們當作教師的較少。

p. 432.2. 將高等教育的教學專業化最深邃的困難是，絕大部分教學的酬償是內在的，而很大部分研究的酬償卻是外在的——例如，同儕的認可。在職業的地位及成就都是層次井然地組織而成的社群之中，很難讓人們自足於內在的滿意感。對於因論文著作發表而獲致全國令名的學者，人們總是另眼看待，但是，對於偉大的教師而言，卻連其自己的心目中，或是其學生乃至其同事的心目中，也都略遜一籌；這種情況，雖非全然，卻也八九不離十了。所以，找出這些願意承擔較少獲致社會酬償角色，並且能從中獲致滿意感的大學教師個人，就成了很重要的一件事。

以離心式個體化（*Idiocentric*）的方式理解教學的動機

p. 432.3. 有某些內在的組織環境條件，可能會影響所有大學教師的內在或外在動機。正如 Hackman and Oldham（1976）所指，不同個人的成長需要強度（*growth need strength*），亦即個人成長的欲望，各有不同。於是，工作條件對於某些個人的影響，就大於另外某些個人，因而，就有必要以不同的組織手段，來處理這些不同。

---

<sup>1</sup> 依杜威（Dewey, 1940）的說法，“occupations”一詞的動詞為“occupy”，是指人們對於物質、空間等的占有或擁有，注意力、時間等的投入或充塞，也指心中為某些思慮或想法所盤據。所以，土地、金錢、領土、房屋的占有或擁有固然是“occupation”；接受天理良心、上帝神明、權威領導等的呼召，以致有各種思慮或想法盤據在心中，隨之而投入時間與精力，所執行的職業、事業、專業，也都是“occupation”。在他看來：“occupations”這個字的真諦在於，當人們在應對神聖的「呼召」（*calling*）而承擔「職業」（*vocation*）的責任，與人合作經營「事業」（*business*）以創造利潤，或是在執行「專業」（*profession*）以發揮所長時，都能秉持專心一致、全心投入、忙碌充實等的態度認真為之。這段文字是參考杜威在1940年七月8-19日，在哥倫比亞大學師範學院以〈當前哲學論題的教育涵義〉（*Educational implications of current philosophical issues*）為題而開設的「Philosophy s131」一門功課的講義中一段話而改寫（Dewey, 1940:110-111）。這門課由杜威負責主講，而由 Joseph Ratner 及 E. N. Garlan 兩位博士擔任助理，帶領學生討論。講義中 107-113 頁的內容，是由杜威親自打字。

p. 432.4.- p. 433.1. 然而，絕大部分的大學教師，一路從大學本科到研究所讀來，在也是大學教師的指導教授之指導下，經過多年的專業化與社會化，好不容易入職大學服務，準備執行研究並且寫作與發表研究結果，卻發現還有相當大的教學壓力，與他們的期望不相符合，於是，有些大學新教師開始採取「防衛式」(defensive)的教學(Boice, 1991)。

p. 433.2. 大凡教學表現不佳，不只是其能力不足，還有如 Walker 與 Symons 在本書第一章所指出的，低的自我效能感(Bandura, 1993)。Bandura 解釋道：

p. 433.3. 低效能感的人不願承擔困難的工作...診斷自己的毛病，卻不願面對現實，設法求取成功。面對困難工作時，老想著自己的缺點，所碰到的阻礙，還有種種的負面結果。

p. 433.4. 自我效能感有四個經驗層面的要素：行動方面的精熟(enactive mastery)或者個人的成就，透過模倣而獲致的替代型經驗，言語勸說，以及心理上的恐嚇。絕大部分的大學教師都因為曾是好學生/學會會員(academics)，以其教授為榜樣，奮力研究與發表，因而自我效能感皆來自於此。入職後，教學所帶來的壓力、挫折與挑戰，使其在教學方面的自我效能降低。

p. 433.5. 這些大學教師的情況可說是「學得無助」(learned helplessness)。他們的期望一直都很低，認為自己教不好，因而轉而尋求其它更有酬償價值的活動，甚至，降低自己的教學目標，較少著力，且也甚少成就，或者，他們會發現有必要藉由把自己擺在優越於教學任務的位置，以便提升其自尊。就更大的意義而言 p. 434.1.，如 David McClelland 所指出的：擁有「」(nPower)的人——亦即試圖支配別人的人——乃是比擁有「」(nAchievement)的人——亦即試圖找尋方法達成實質結果的人——「更可能有迷人的生活」。這也是說，依 McClelland 之見，權力乃是令人興奮的，但，漸增的成就(incremental achievement)則只是令人滿意而已。(注：虛張聲勢乎？！)

p. 434.2. 美國高等教育中的大學教師都是些誰呢？一些汲汲營營、鎮日辛勤爬格子拼發表的人？還是一些像 Lemann (1994) 所指出的，寧願抽個號碼賭一把，也不願意押個紅點或黑點，圖個安穩的人？當然，有可能絕大多大學教師都是試圖成為有強而有力的「」(nAchievers)，也一直希望所發表的文章，有朝一日能奇蹟式地，受到大家認可為最具決定性，或是具有突破性進展的傑作。

p. 434.3. 不過，走向權力之道，似乎並非通過教學。特別是教一些學習較緩慢的學生，更是讓人無法高興起來。所以，如前所述，找出一些能把教學當作成就感來源的大學教師，應該是可行必要的作法。

## IX. 改變方式——「獨特的」(idiographic)與「常規的」(nomothetic)

p. 434.4 在組織變遷的文獻中，有兩派說法始終爭執不下。一以結構的改變勢必先行於個人的改變，另一則以個人或集體的態度必須先行處理，改變方能順遂。於此二者之間，尚有第三者，日社會技術之說(sociotechnical)，該說將二者之要納入解釋。工作的設計當確認個人與社會的需求，亦應兼顧機構的要求，方得促成效率。社會心理的觀點確實重要。

p. 434.5. 那麼，有無可能，至少有某些學者——教師改變為教師——學者？如何讓一位受挫的教師改變成為動機強烈的教師呢？如何把一位不知所措的教師改變成為有所為而為的教師呢？如何找到且招聘到一種人格動力夠強力，以便尋求教學的酬償，而不會汲汲於作研究呢？p. 435.1. 這些問題的要點在於，並無任何一種機構的解方可以改進教學的動機。一位大學教師就有一個解方，但為了方便有效起見，有必要採取些通則化的行動。本章以上的討論顯示，絕對有必要在大學的設計上作根

本的改變，方才能更好地激勵教學的動機。將大學組織成教學型大學（如綜合型大學組織成研究型大學一般），會創造一個市場，建立教學的工作環境，引領出此類的專業學會。...

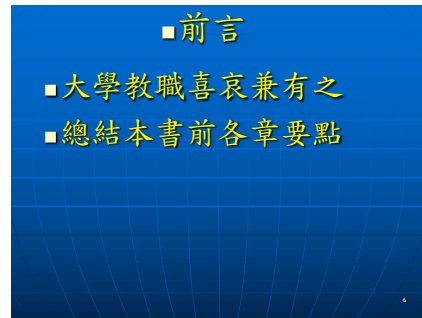
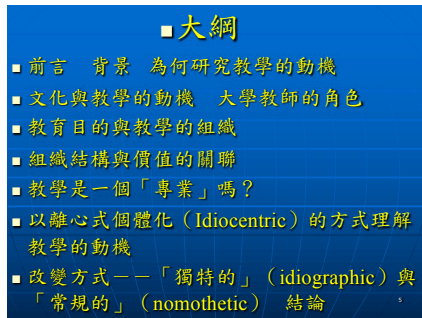
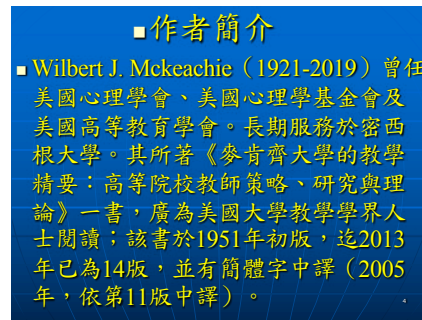
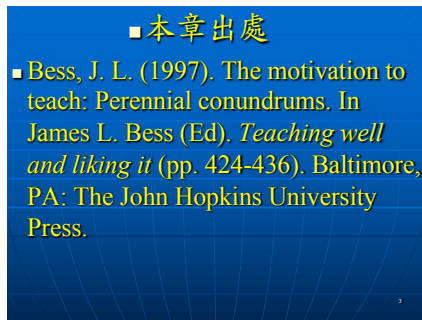
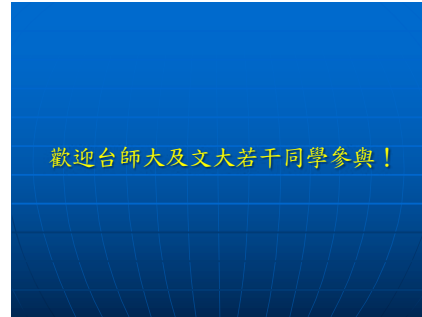
## X. 結論

p. 435.2. 在討論動機時，如同本書許多章所報導的，對行為進行控制的根源，這個問題無所不在。回到根本的哲學難題，及當今心理學及組織理論關於個人與社會對個人影響之爭論，動機方面的研究文獻並未提供有助於改善大學教師教學動機的指引。本書各章採取折衷的作法，避免為某個「真理」發生爭議，而是試圖提供多重可能的解釋。本書的基本假定是，學術領導者可以運用許多作法，而且，這些作法都會對於動機產生效應。他們可用的方法兼具外在與內在，在大部分的情況下，前者和諧地結合起來對後者起作用。影響的範圍由外而內，從一般大眾開始，如專業學會、研究所學程、學術市場、大學文化，乃至學系環境，然後，再到個人。

p. 435.3. 在最後的分析中，大學教師教學動機的改善建基於大學教師如何看待其工作環境。Karl Weick（1993）報導：「承諾聚焦於理解三件事：行動，採取該項行動的理由——這項理由必須是大家接受的，以及足以證實該理由的後來活動。所以，承諾是能促成詮釋之即席創作的設計之結果。」

p. 436.1. 大學教師應有人協助他們理解，從強化他們作為一個自主、有效的人類服務專業人員，涉入教學工作乃是有意義的，因為這項工作確實可為他們提供滿意感。對於這樣一種以教學為中心益趣的新專業人員，環境的結構應該要能盡量符合他們的需求。

p. 436.2. 大學教師要理解，畢竟教學是解答人生一些最為重要問題的泉源：我是誰，我如何與別人連結，我與別人的互動如何可以提供養分及品質予我的理智與情感的生命？大學教師若是逐漸理解教學的主旨乃是為這些難題提供答案的，他們就會有好好教學的動機——並且喜歡它。



### ■ 背景

- 時空背景不同，然高等教育的基本形式、結構與目的等，變動不大。
- 大學教師依然擔負著知識生產與傳遞，為社會教育與訓練未來的公民。

### ■ 為何研究教學的動機

- 改進之需 研究之要
- 自三方面總結
  - 先從大學教師所在最外在的、最一般的文化談起
  - 再到大學教師本人的角色
  - 最後，則談其服務單位的影響

### 文化與教學的動機

- 社會之間
  - 美國：個人之間比較
  - 日本：團體考量重於個人的考量
- 社會之內
  - 性別
  - 族群

### 大學教師的角色1

- 科層體制？政治組織？無政府的單位？
- 與依知識的界限所組成之機構次文化，有著鬆散的連結
- 專業人士（line professionals）又是中層經理（middle managers）的角色。
- 透過其所傳遞給學生的知識符號之調節（modulation of knowledge signals）
- 大學教師較樂於在認知方面與學生分享

### 大學教師的角色2

- 大學教師與教師及學生 理與情
- 現代與後現代
  - 有為數不少的大學教師，他們純任「合乎邏輯」的觀點主宰其對「成功」的看法思考，似已無法跟上此一變化
- 大學教師教學動機是否日漸複雜、多元、神秘、難解的趨勢？這些對大學教師之言行所形成的多重影響，其意義及權重勢須以各種不同的分析工具加以梳理

### 教育目的與教學的組織

- 目的＝預期成果 大學教學多為以散的、工廠似的方式組織
- 大學生學到的→學科內容vs 通識？
- 大學教師之間，乃至他們與所產製而成的東西之間，乃是「拼裝」（pooled）的關係。→孤軍奮鬥！→長期獨立作戰的作法，當然會犧牲掉那一些群性方面的滿意感！



### 組織結構與價值的關聯

- 學系原為研究單位
- 後來加上教學功能
- 現今研究 vs 教學

### 教學是一個「專業」嗎？

- 關鍵仍在教學與研究者輕重的拿捏

### 理解教學的動機

- 以離心式個體化 (Idiocentric) 的方式理解教學的動機
- 不同個人的成長需要強度 (growth need strength)，亦即個人成長的欲望，各有不同。於是，工作條件對於某些個人的影響，就大於另外某些個人，因而，就有必要以不同的組織手段，來處理這些不同。

### 改變方式

- 「獨特的」(idiographic) 與「常規的」(nomothetic)
- 組織變遷：一以結構的改變勢必先行於個人的改變，另一以個人或集體的態度必須先行處理，改變方能順遂。
- 第三種社會技術 (sociotechnical)，將前二者之要納入解釋。工作的設計當確認個人與社會的需求，亦應兼顧機構的要求，方得促成效率。

### 結論

- 教學是解答人生一些最為重要問題的泉源！

### ■ 結語

敬請指教！  
謝謝大家！



## 回饋

張民杰

### 一、內容最引人重視之處

1. 大學教師依然擔負著知識生產與傳遞，為社會教育與訓練未來的公民。

2. 大學教師如何平衡教學與研究這兩項最主要任務的酬償結構，乃至於自己如何從中獲致內在的動機，有了覺識與要求。

3. 大學教師，都會受到嵌在文化價值中一些未經檢視的假設所影響，而且，有時候這種影響相當重大。在一般歐洲中心的文化裡，大學教師教學的動機或滿意感，往往是個人與別人相互比較而來，而這種比較會影響其心境與工作狀況。其它國家，甚至在其它的西方社會，即不盡相同。例如，日本社會中，一般工作的動機或滿意感，團體的考量通常重於個人的考量。性別亦有影響。

4. 大學教師此一似乎不斷變遷、卻又不一直變遷的組織系統之中，擔任著既是專業人士（line professionals）又是中層經理（middle managers）的角色。他們透過其所傳遞給學生的知音符號之調節（modulation of knowledge signals），踐行了其作為教學與研究的專業角色。教學與研究需要與各領域知識互動；需要將該知識加以轉換，俾供後人使用；將知識加以傳遞出去；並且評估知識遷移的效果。

5. 值得注意的是，一般大學教師比較樂在認知方面與學生分享，但較不及於情意層面。這也致使大學教師比較多的滿意感是在認知層面。

6. 大部分的大學教師認為，讓學生獲取學科內容是他們的主要任務，又，將各個不同的學科中的教材整合而成通識的教育，並非他們的責任，那是學生自己的責任。換言之，學生必須自己將散落於各個不同課程的觀念，加以整合。其間的假定是，大學教師之間不需要互動，以便讓機構可以成功地達到其目的。於是，這種假定就讓大學教師必須在孤軍奮鬥中，而非在相互合作尋求教學的滿意感。

7. 重要的是，伴隨著此一理解，還需體認到，若要求同一批大學教師，在一個共通的（common）組織結構，卻要執行教學與研究兩項任務，乃是不合理的作法。為教學與研究這兩種不同類的大學教師，設置不同類的組織結構，乃是必要的。反轉過來，專業培育的作法也必須改變。

8. 大學教師的確期望可在作為教師的能力這方面，受到激勵。正如研究的結構產生之工作價值及取向，為那些投入於教學的大學教師作了妥協，因為教學領域的缺乏專業特性，也使得大學教師把教學視為地位較低的職業。專注於各不同學門教學的期刊之發行也都還在排較低的百名之後，而且，其所處理的議題較多為把大學教師當作教學方面學者的較多，而把他們當作教師的較少。

9. 絕大部分教學的酬償是內在的，而很大部分研究的酬償卻是外在的——例如，同儕的認可。對於因論文著作發表而獲致全國令名的學者，人們總是另眼看待，但是，對於偉大的教師而言，卻連其自己的心目中，或是其學生乃至其同事的心目中，也都略遜一籌。

10. 絕大部分的大學教師，一路從大學本科到研究所讀來，在也是大學教師的指導教授之指導下，經過多年的專業化與社會化，好不容易入職大學服務，準備執行研究並且寫作與發表研究結果，卻發現還有相當大的教學壓力，與他們的期望不相符合，於是，有些大學新教師開始採取「防

衛式」(defensive)的教學(Boice, 1991)。

11.那麼，有無可能，至少有某些學者—教師改變為教師—學者？如何讓一位受挫的教師改變成為動機強烈的教師呢？如何把一位不知所措的教師改變成為有所為而為的教師呢？如何找到且招聘到一種人格動力夠強力，以便尋求教學的酬償，而不會汲汲於作研究呢？將大學組織成教學型大學（如綜合型大學組織成研究型大學一般），會創造一個市場，建立教學的工作環境，引領出此類的專業學會。...

12.大學教師要理解，畢竟教學是解答人生一些最為重要問題的泉源：我是誰，我如何與別人連結，我與別人的互動如何可以提供養分及品質予我的理智與情感的生命？大學教師若是逐漸理解教學的主旨乃是為這些難題提供答案的，他們就會有好好教學的動機——並且喜歡它。

## 二、思考的問題

1.大學教師研究在生產知識，教學是在傳遞知識，大學教師還有能夠生產該知識如何傳遞的知識嗎？(大學教與學的學術研究)

2.教師分軌的可能：有些重視研究、有些重視教學，但應該也有研究和教學可以結合者，但應該沒有只有研究的大學教師或只有教學的大學教師。

3.教學也可以是教學生(研究生)如何做研究，使學生成為學術研究社群，有了教學才能持續研究，代代相傳下去。

4.要承認大學教學不及研究受重視的事實，促發教師內外動機、努力做改善。

### 1. 影響教學動機的關鍵因素

隨著社會的快速變遷，大學教師所處的時空背景都與過去不同，其所面臨的挑戰及因應之道，也產生明顯的改變。特別是在大學的教育目標、制度法規、組織架構、學生素質、家長期待、社會發展、企業需求、產業結構、國際競爭、文化交流等因素的作用下，大學教師的教學動機若無法有機的調整和適應，必然會影響其教學的成效。而此過程中主要的核心機制或中央調控要素為何，本書所探討的各項重點，如自我決定論，其彼此的關聯，值得進一步探討。

### 2. 借鏡生態系統的探究模式

每位大學教師對其所扮演的大學教師角色及作法，受到其服務的學校與單位組織目標所規約。本文先從大學教師所在最外在的、最一般的文化談起，再到大學教師本人的角色，最後，則談及服務單位的影響。此探究方式可借鏡生態系統的觀點來分析，強調各系統的交互作用、個人所處環境的差異使各系統所帶來不同程度的影響、促使系統朝向穩態發展趨勢的吸子(attractor)(分為平庸吸子和奇異吸子)、奇異吸子對於混沌系統的研究意義等，可應用於上述大學教師的教學探討。

### 3. 正視文化價值所形塑的思維

所有工作者，包括大學教師，都會受到嵌在文化價值中一些未經檢視的假設所影響，在成長的社會化過程中，接受來自文化的期望所影響。這些期望都會受到宗教、性別、族群、年齡、種族、社會階級等因素所約制，而應用接觸理論的概念，可以增加交流，促進個人反省，減少預設思維所帶來影響。

### 4. 教與學植基於和諧並駕的認知情意雙頭馬車

大學教師的研究與教學角色任務是要把新知識加以整合，進入學生或顧客現有的知識結構之中，因此，需要對於接受者認知與情意的準備狀態有明確的理解。一般大學教師受到其學術環境的影響，比較樂在認知方面與學生分享，但較不及於情意層面。這也致使大學教師比較多的滿意感是在認知層面。欲減少兩者的落差，除個人的自覺外，外在環境層面的設計和引導，亦具效用。另外，心理學家康納曼所提出系統一和系統二的思維，也可作為參酌。

### 5. 洞悉領域特定的自我效能感

自我效能感有四個經驗層面的要素：行動方面的精熟(enactive mastery)或者個人的成就，透過模倣而獲致的替代型經驗，言語勸說，以及心理上的恐嚇。文中指出多數大學教師的自我效能感來自於研究與發表，而教學所帶來的壓力、挫折與挑戰，使其在教學方面的自我效能降低。因之，自我效能感具有領域特定的不同，而借鏡多元智慧論以優勢智慧引導弱勢智慧的作法，或許研究領域較高的自我效能感亦能帶動教學領域較低的自我效能感，提升教學的自我效能感。

1. 感謝單老師詳細的翻譯與導讀，同時附上對作者的資歷查閱，讓身為後輩的我學習到做研究的精神與方法，真的很高興。
2. 這篇結論總結書中探討教師有效教學的各種動機，標題也挺反映了教師所面臨的現實：是個「持續存在的難題」，似乎還沒有一個成功的案例可以讓研究、學生、行政、文化等各面向成為支持教師教學的要素，而非影響甚至破壞教學的原因。這個標題雖是上個世紀 90 年代的現實，現在讀來似乎也不違和，仍心有戚戚，可見高教的教學與動機仍是值得探討的議題。
3. 對於文章論點我有幾個較有感的部分如下：
  - (1) 對於教師角色與教學內容，文章提到主要是知識傳遞與認知層次的分享。例如(p.425)「大學教師依然擔負著知識生產與傳遞」，(p.427) 透過其所傳遞給學生的知識符號之調節 (modulation of knowledge signals)，踐行了其作為教學與研究的專業角色，以及(p.428) 「一般大學教師比較樂在認知方面與學生分享，…致使大學教師比較多的滿意感是在認知層面」。對於此觀點，我會認為除了是知識傳遞，也應包含了能力與素養的陶冶，這部分的觀點在歐洲較為興盛，但在美國的文獻與論文言談(discourse)中似乎較少出現。
  - (2) 接續上述的關注，我發現 p. 428 作者稍提到認知層次外的教學內容：「值得注意的是，一般大學教師比較樂在認知方面與學生分享，但較不及於情意層面。這也致使大學教師比較多的滿意感是在認知層面」。也就是說作者也稍微意識到上述我提到的觀點，但這不是本書討論教學動機的影響因子，因此並沒有多加討論。有人認為情意層面的教學目標比較多是女性教師會選擇的，但我認為這與教師角色與功能的認知有關，也間接影響到教師教學的動機。
  - (3) P.429 提到大學教育的目的，是否應包括為學生整合學科內容、或是應由學生自行整合與貫串。這部分正是我歸國後想「挑戰」國內學生關於學習文化的部分，因為我自己在國外求學時也被狠狠地挑戰了、訓練了。不過這關乎教師角色與教學的不同典範。在這段文章中，我更想思考的是作者提及大學學生所學如同是「拼裝」(pooled) 的，這是否暗示著美國高教的課程與各領域科目之間，也沒有很好的聯繫統整，以至於有重複的、斷裂的、分散的學習？這是否是學校層級的規畫問題，抑或是教師應該主動發起改變？
4. 對於 idiocentric 一詞的解釋，我比較傾向以 “個人化的” 或是 “個人中心的” 理解方式，所以這段文字的意思是跟外在環境、文化等動機做對比，來探討從個人內在出發，會對於教學目的、角色等做什麼樣的選擇。
5. 最後對於環境、機構這個因素，對新教師的影響，很有感觸。如果在機構中能有資深教師的引導會經驗分享，對於新教師的心理與實質的支持都會是很重要的存在；相對而言若較資深者較無心接納新進者，甚至視為非己族類，對於新教師將成為考驗。因此我特別珍惜這個經典研讀的機會，因為它正是體現教師彼此正向交流、互動與支持之所在。
6. 最後願大家都能找著教學對我們每個人(不同)的意義，並擁抱它，使它成為我們寶貴的動機。

Culture, particularly one's prior teacher training in top-notch universities, plays a pivotal role in one's future academic development, even employment in teacher training-related programs in Taiwan. In other words, the rigorous Taiwan teacher training programs is highly valued and has even more prestigious status than teaching credentials certified by foreign countries. This phenomenon can be largely explained by the interconnected social-network resulted from apprenticeship, or mentorship. As prospective teachers enrolled in the teaching program in Taiwan, members in the teaching cohort take courses together and thus, form strong bound with other peers enrolled in the same year. In addition, senior students of the teaching program are respected and honored by referring them as “學姊” or “學長”. The senior and junior status could be easily identified and thus, facilitative to academic and social engagement, or even future teaching employment. One can easily trace his or her teacher family tree by the year of their enrollment or mentors they have received advice from. This aspect of teaching culture is subtle, yet influential in one's success academically and professionally.

On the contrary, the teacher education courses in the U.S. are rather individual-orientated. This may due to the heterogenous prospective teachers and diverse course selections. The diverse age range of student teacher body (e.g. based on the U.S. news Colleges Rankings, the highest portion of undergraduate students was age 25 and older in the 2018-2019 academic year) and status (e.g. full-time and part-time matriculated students) have made it difficult forming teaching cohorts from the first-year when the decision of setting in one specific major is not yet final. The value of individualism is manifested well in teaching programs as well. One does not have to follow the same teaching cohort until later in junior or senior year for practicum. However, the drawback of freedom in diverse course selection and student status could also lead to the prolonged academic enrollment or drop-out of the teaching programs.

Different from the generous teacher salary and respected teacher status in Taiwan, U.S. K-12 teachers are considered as underpaid professionals (Thompson, 2019). The shortage of K-12 teachers is predicted to be worse in the near future. On the other hand, the low demand and high supply of Taiwanese teachers certainly is another crisis the nation has to find solutions for in the near future.

References:

Most Students Age 25 and Older (n.d.). *U.S. News and World Report*. Retrieved from <https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/most-over-25>

Thompson, S. (2019, April 2). Study: America's teacher shortage is a bigger problem than thought. *Voice of America*. Retrieved from <https://learningenglish.voanews.com/a/study-america-s-teacher-shortage-is-a-bigger-problem-than-thought/4859004.html>

謝謝單老師迅速完成本篇章的翻譯，讓本月的讀書會能順利進行。這篇主要是針對整本書的內容再做一次總結，指出大學雖於社會中扮演製造與傳遞知識、訓練與教育專業人才等促進人類發展的社會角色，但社會大眾對其所提供之教育品質並不滿意。作者認為產生此種教學品質不佳的原因，很可能在於高等教育機構的制度與文化皆傾向於要求教師將心力投注於研究工作而非教學工作。換言之，高等教育的文化並不鼓勵教師用心於教學任務。

這樣的文化氛維其實可以從高等教育機構較肯定教師的研究成就而非教學熱忱而窺見。研究成果良好的教師通常可以獲得學術界的肯定與認可，教學良好的教師則僅能獲得其任教大學系所學生的認同或自己內心的肯定，教師同儕間對於教學與研究好的教師所給予的認同亦不相同，通常都傾向於給與研究好的教師更高的肯定。簡言之，高等教育的研究價值高於一切。而大學教師的工作動機常受到機構所提供的誘因所操控，在此種情況下，即使教師對於教學有興趣，仍會選擇達到機構所要求及認可之研究成果以獲得肯定。這樣的文化氛維會繼續招募具有相同價值觀的人們進來，而這些新進的教師並不會去改變此種根深蒂固的文化。作者所提出此種高等教育重研究輕教學的現象確實是學術界的寫照，雖然我有感覺到這幾年國內外對於教學的重視、教學研究的提倡、教學評鑑的引進，以及高等教育教學特別經費的抑注等都使得教學更受到重視，但頂尖國立大學重視研究，私立與科技大學強調教學的現象已產生使用者的區別，也無形中讓教學與研究的地位有了明顯的區分。

再者，作者認為著重教學與著重研究的教師並無法共同享用同一種組織架構，因為，這兩種教師的培養與發展等支持面向皆不相同，在一個重視研究的組織氛維中，難以有著重教學的教師的發展空間，因此其認為應該要有不同的教師型態，例如教學型教師、研究型教師等。先前閱讀國內外文獻及相關研究的經驗顯示，美國的大學於聘任教師與評鑑教師的工作成果績效時，會依據其專長於不同工作任務的比例進行調配，因此可發揮各自於教學、研究甚至是服務的專長。但這種方式在台灣的學術界實施上有些困難，因為臺灣的大學法明文規定大學教師的工作必須包含教學、研究、服務與輔導四大任務。因此，若要實施教師分類，則必須推廣教學的研究或服務的研究，始能讓教師達成所有的工作任務。

最後，作者指出要教師展現良好的教學表現，必須教師個人和高等教育機構皆認同教學是非常重要的工作且認可教學的重要性才行。除了組織氛維與制度的建立外，要如何讓教師體認到教學是一種能夠建立起與他人之間的連結，並豐富其智性與情緒上的生活時始能讓教師們有動機教好書並且喜歡教學。個人於私立大學的任教經驗顯示，即使學校很重視教學，個人也用心於教學工作，但若教學過程與成果無法帶來成就感與滿足感，亦難以讓教師的教學熱忱得以延續。

## 劉敏

本章節是全書的總結，就大專院校教學的背景，說明為何特別就激勵教授之教學動機做一探討，並就數個面向說明。包含文化、教授的角色、教育目標與組織價值結構。然本書多由歐美學者就歐洲或美國之教授所面臨的情境作一通式探討，希望未來可多有探討亞洲或其他文化差異地區的學者執筆。

文中於背景陳述時提及，當學生與教授身處於新的社會與文化環境時，將導致其價值觀、期望值、所面臨的事件與問題的迥異，然而基本型式、結構與追求高等教育的目標應該是不變的。目前台灣的大環境鼓勵學生處於真實的情境下並動手做，並培養其獨立思考的能力。此外在改變逐漸內化為學生的內在期望值。然而台灣特殊之教育環境導致技職大學化、大學技職化，分化不明的情況下，導致各種學制功能的弱化。技職老師要發表學術論文，大學教師以觀光系為例，也需各種技職證照，以證明夠資格培養學生進入職場，而非僅是職場上淘汰下來的不良品。

當討論到教授教學動機時，當然教學是屬於教授研究、教學與社區服務工作的一環，商學或管理學這方面多屬人力資源領域之範疇，因此根據MBA 智库百科中的描述：「工作動機是一種心理狀態，指的是一系列激發與工作績效相關的行為，並決定這些行為的形式、方向、強度和持續時間的內部與外部力量。動機是個體動力系統的重要組成部分，是行為的原動力，也是行為的直接驅動力。工作動機是最有效能、最為複雜的社會性動機之一，是一種使個體努力工作，高質量創新並不斷完善自己工作的動機。對中國企業人員而言，工作動機主要表現為自我決定、追求勝任、關係取向、他人評價、外在報酬與工作愉悅。」當然就教學的本身是否較其他工作內容更具備某種神聖性與天職，或教授的角色與其他職業的差異性這可再更加深入探討。

1. 謝謝單老師清楚又詳細的介紹與導讀。
2. 在教學動機中談到獨特的(idiographic)與常規的(nomothetic)兩個面向解釋，這兩個面向的解釋亦反映著個人的認知與行為，以及所身處之大環境的影響。曾經看過 Stupnisky, R. H., BrckaLorenz, A., Yuhas, B., & Guay, F. (2018) 的研究指出一個稱職的好老師，其實在本質上是滿懷教學熱忱的，對這類老師而言，教學是非常值得付出的，也因此，外在的獎賞或評價，並不足以影響這類老師的教學表現。這個例子的展現也恰好與上次讀書會中張老師所導讀的自我決定論有關連，亦即，如果老師們的心理層面獲得了滿足，其能力、互動關係與自主權也會同時觸發內在自發性的動機，而在教學上能發揮最大的效果。在本章的導讀中，同時也提到教師較樂於與學生進行認知方面的分享，其實在實務教學上，大部份的教師對於自己的課程內容、教學風格的自主權以及知識的傳授，都是充份準備的，也樂於和學生教學相長的。
3. 在本章的重點中，另一個重要觀點是：個人在成長過程中，必定會受到來自文化層面的期望而影響其社會化歷程，而這些期望也往往反映了性別、族群等因素的介入。不禁讓人深思，在大學教學的過程中，男老師和女老師在教學動機、教學過程、教學內容、和師生互動上，差異為何？學生在課程上、學習上對於男老師和女老師的態度又為何？
4. 教師教學是個專業，在大學教學的老師們，除了在課堂上知識的傳授之外，也同時進行著研究，在這樣的多重要務角色下，若要進一步維持高的動機和效能，其實是不太容易的，如同本章所提到的，教學的酬賞是內在的，而研究的酬賞是外在的，要同時滿足兩者，卻只是少數，然而，也同時是所有老師的期盼。
5. 本章最後提到大學教師其實是需要協助的，且能幫助且強化老師們認為教學是有意義的，也可帶給他們滿足感；這部份與本章最剛開始提到高等教育是個科層制的機構，也像是個無政府的單位相呼應著。以新進老師為例，我們需要資深及前輩老師們的提點，無論是在教學上或是研究上，同時，我們也必須自我努力著，與學生教學相長，與同儕相互精進，與師長請益，都是在高等教育機構中不可或缺的，也同時勉勵著自己，努力精進。



# 活動照片



## 2019.10.05 第四次會議

### 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第二篇「教學內在動機理論」（Theories of internal motivation to teach）第五章〈內在動機與有效地教學：心流分析〉Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis

篇章出處：Mckeachie, Wilbert J. (1997). Wanting to be a good teacher: What have we learned to date? In James L. Bess (Ed). *Teaching well and liking it* (pp. 19-36). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

引言人：文大觀光事業學系劉敏

p. 72

在大學教書對於教學會產生相當的困惑。教學意味著信息的轉移，但這卻不是高等教育的主要目的。事實上在大學教書的人被稱為教授(professors)，因為他們的主要功能是宣稱(profess)一個知識學科。

因此，原本與理想上，有效的大學教師是這些相信上述陳述的人。而這也持續的代表大學教師對教育學生的最重要的貢獻。高等教育的成功或失敗，是在動機的激勵上，而非認知上信息的轉移。會是成功的，如果學生被灌輸為了他們自己而追求知識的意願。會是失敗的，若是學生只是為了的到學位。因此最好的方式就是讓學生自己相信，追求知識是有意義的。

p. 72-73

當我們試圖改變獎勵與回饋的系統，以改善學校的組織設計，我們總是期望教師的行為達到一些先前驗證過的準則。這些對於改善教授工作教學的部分是有用的，但對於更重要教授宣稱(profess)的部份是無效的。近代的研究顯示，外在控制與操作可能會破壞內在動機。因此，結論，外在的控管對教授的工作是會帶來反效果的。

p. 73-74

#### 內在動機的消失

關於內在動機爭論的討論需要先做一些釐清。這個內在動機觀念的重要性並不是能多有校的達成某些外在的目的--例如，成為一個好的教師，學習關於某個主題的所有內容，或是賺很多的錢。但是這樣的內在動機確是反應一個終極體驗，一個有價值可立即得到獎勵的動態、心理狀態。

學習的內在獎勵是學習本身所得到的享受(enjoyment)，而非得到知識之後所得到的享受。當然，在同樣的學習過程中是有可能同時產生內在和外獎獎勵的。

在大部分的文化裡，尤其在西方的文化裡，在工業革命之後大多認為不管個人喜歡或是不喜歡，高產能的工作會帶來負擔。學校的學習和工作也是一樣的，被期待對學生和教師會產生負面的體驗。就算是在科學和數學非常有天分的學生，也寧可做其他事，而非在學校認真追求這些科目。

在十九世紀的時候，工人的目的就是為了滿足生產的需求。一直到現在大部分的人於是接受工作是無聊或是令人精疲力竭的。為了得到財務上的報償，以便在工人的自由時間，去追求他們真正存在的目的。

p. 75

目前美國人們與工作的關係，仍然是自相矛盾的。大部分的成年人表示。在他們工作的時候比在他們的自由時間，更加的滿足、堅強、有創意，以及心情更好。但是他們卻希望減少工作，而有更多的自由時間。

如果工作是無趣的，如果工作並不會帶來成長和自由的感覺，一個人要如何期待他之後的生活是有趣、自由以及得到成長的。工作佔了相當多的時間以及精力，也是生活很獨特的一面。

p. 76-77

### **內在動機與高等教育的過程**

對人類來說，任何無法帶來內在獎勵的活動是浪費的。一個有內在獎勵的活動對當事人而言，做這件事的本身就是有價值的，而不是為了未來，外在目的。某種程度上，生命是浪費的，如果花時間在做一個人不想做的事。對於一個教授而言，內在動機同時是他活動的產品以及產生這樣產品的一個方式。

基本上教學牽涉到改變學習者認知上的結構，以及更重要的是，改變他們所追求目標結構。教學的產物，應該是一個社會化的個體，一位與特定社會分享目標的年輕人。在大學的階段裡，這樣的社會化包含一組智識上的目標。根據理論，為了完成這個目的，教師被期待轉移信息以及在學習的過程中提供獎賞和懲罰。

但是這是一個關於教學很侷限的觀點。因為傳遞知識相對教學的主要目的只有邊緣的重要性。Carl Roger 認為最重要的學習是相當程度的影響學習者的行為。他認為最重要影響學習者的行為的學習是自我發現與自我適切的學習。在這樣自我發現與自我適切的學習，對個人是適當切而且會整合到經驗裡，但無法直接互相溝通。

的確在上課的時候信息會轉移，但是教授最重要的任務，是讓學習者可以享受學習。教育會是有用的，當學生被內在激勵去得到資訊或是達到訊息被傳播的目的。如此，教師的任務就算大部分達成的。由外界獎勵所激勵的學習要維持的話是昂貴的，而且當獎勵不再存在時很容易消失。

教學的產物是一個內在激勵的學習者。一位教師他的工作結束了，如果學生享受學習並期待學習，而不是為了追求外在目標，例如成績學歷或是工作。

p. 77-79

### **內在動機與學生**

如果教學的成果是一為享受學習的學生，教師可以用什麼方式來達成這個目的呢？要如何能夠讓學生享受學習呢？答案很簡單，就是老師自己要享受學習。一位內在激勵學習的教師，會有好的機會讓學生追求內在獎勵學習。

p. 80-81

### **教學歷史中的享受**

John Dewey 認為要達到享受學習的，須達到兩個結果，首先必須當下產生一種愉快的體驗，其次同時傳播知識為未來帶來可能的成長。Dewey 也認為，真正的教育是一個螺旋以及辯證的過程。教師的任務包括激發學生愉快的學習經驗，使得他們願意自己私下重複這樣的經驗。

William James 認為，若是學習沒有帶來愉悅，就不可能有真正的學習。

### 內在獎勵學習模型

因此如果教學缺乏愉悅(lack of enjoyment)的成分在，會同時剝奪教學對於教師和學生的主要價值。如果教師不覺得他所教授的主題有價值，而只是為了外在因素而教學的話--為了薪水或是聲望--那會浪費他們自己的時間，而且會將學習是缺乏內在價值的，只是為了達到其他目的的手段，這樣的訊息會傳遞給學生。

於是問題就是到底是什麼使教學變得愉快？教學變得愉快是可以學習的嗎？當然教學變得愉快是可以學習，但是作者認為教學是無法被教授的(cannot be taught)。內在的獎勵以及教學的意義，必須由一個人自己去發現。但是卻可以反應那些有很大潛力可以提供內在獎勵的教學面向，再不斷的實驗測試一直到對個人有意義的獎勵組合被發現。要達到這個任務須參考一些在不同的情境之下享樂的模型，以應用到教學上。

關於內在激勵的研究顯示，當一個人玩得開心的時候，無論是跳舞、玩棋、爬山或是讀書，有一組很類似的內在經驗以及環境條件會出現。享受的經驗或是心流(flow)的特色是個體對手上的任務深度、自發性的涉入。在心流體驗中，一個人被自己正在做的事情所迷住，並覺得自己沉浸在活動中。注意力集中在什麼需要被完成，而不會去憂慮、無聊或是被分心。在心流體驗的狀況下，個體時時刻刻知道須要做甚麼，並且精確的知道他表現的好壞。在心流體驗下，一個人通常不會擔心他的表現所帶來的後果。時光飛逝。

我們知道在心流體驗中有兩個很重要的條件，一個是這個活動是如何客觀結構的，另一個是個人如何感知這個活動的結構。

一個決定事情有趣與否的結構因素，是挑戰跟技能的平衡。

結論，學習跟其他任何活動一樣，可以是有所收穫如果滿足下列條件：

1. 要有清楚的目標。
2. 要有立即的回饋。
3. 挑戰與所需的技能必須平衡。
4. 專注是必須的。
5. 導致分心的因素必須排除。
6. 必須要有所控制。
7. 成長以及個人超越必須被發展。
8. 學習的本質必須被強調。

### 增強教學過程中的心流體驗

在教學的過程中，有兩個行為系統可以提供內在獎勵。一個是教育過程的本身。一個是所教授的科目。

### 教授科目

一般而言教授科目的不同，對於建立教室內的心流體驗會有難易的差異。例如，科學和數學，剛開始對學生是比較有挑戰性的，但是一旦建立相對應的技能，也許更能進入心流體驗的過程。因為它的規則跟回饋不是模糊不清的。但是事實上任何科目應該都是可以很有趣的被教學，如果教師了解心流體驗的原則。



### 教室結構

課堂情況的結構方面，對於有趣教學也是有影響的。例如，對一個大班級授課，對教師而言，是很難關照到每一個學生的改變。同樣的，如果學生只上一學期或是一學年的課，教師也只會有很少的機會可以觀察到學生如何改變的回饋。缺乏了這些回饋，在教育的層面就沒有那麼有趣。一個在課業準備上學生差異很大的班級，對教師教學上也會比較缺乏有趣性，因位教師面臨每一個學生的挑戰是不同的。

在這些情況之下，為了要得到教學的獎勵，教授可以轉換到一個表演的模式。對於一個表演者，他不需要關心個別學生的特殊改變，而只要專注在觀眾整體反應的注意力。

## 第五章〈內在動機與有效地教學：心流分析〉

Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis

### 內在動機的消失

- ▶ 學習的內在獎勵是學習本身所得到的享受 (enjoyment)，而非得到知識之後所得到的享受。
- ▶ 在同樣的學習過程中是有可能同時產生內在和外獎勵的。

- ▶ 工業革命之後大多認為，高產能的工作會帶來負擔。
- ▶ 在十九世紀，工人的目的就是為了滿足生產的需求。
- ▶ 一直到现在大部分的人接受工作是無聊或是令人精疲力竭的。為了得到財務上的報償，以便在自由時間，去追求他們真正存在的目的。
- ▶ 學校的學習被期待對學生和教師會產生負面的體驗。

- ▶ 大部分的美國成年人表示，在他們工作的時候比在他們自由的時間，更加的滿足、堅強、有創意，以及心情更好。
- ▶ 但是他們卻希望減少工作，而有更多的自由時間。

### 內在動機與高等教育的過程

- ▶ 對人類來說，任何無法帶來內在獎勵的活動是浪費的。
- ▶ 一個有內在獎勵的活動對當事人而言，做這件事的本身就是有價值的，而不是為了未來、外在目的。

- ▶ 對於一個教授而言，內在動機同時是他活動的產品以及產生這樣產品的一個方式。
- ▶ 教學牽涉到改變學習者認知上的結構，以及更重要的是，改變他們所追求目標結構。
- ▶ 教學的產物，應該是一個社會化的個體，一位與特定社會分享目標的年輕人。
- ▶ 在大學的階段裡，這樣的社會化包含一組智識上的目標。
- ▶ 根據理論，為了完成這個目的，教師被期待轉移信息以及在學習的過程中提供獎賞和懲罰。

- ▶ Carl Roger認為最重要的學習是相當程度的影響學習者的行為。
- ▶ 他認為最重要影響學習者的行為的學習是自我發現與自我適切的學習。
- ▶ 在這樣自我發現與自我適切的學習，對個人是適當而且會整合到經驗裡，但無法直接互相溝通。

- ▶ 的確在上課的時候信息會轉移，但是教授最重要的任務，是讓學習者可以**享受學習**。
- ▶ 教育會是有用的，當學生被內在激勵去得到資訊或是達到訊息被傳播的目的。如此，教師的任務就算大部分達成的。
- ▶ 由外界獎勵所激勵的學習要維持的話是昂貴的，而且當獎勵不再存在時很容易消失。

- ▶ 教學的產物是一個內在激勵的學習者。一位教師他的工作結束了，如果學生享受學習並期待學習，而不是為了追求外在目標，例如成績學歷或是工作。

#### 內在動機與學生

- ▶ 如果教學的成果是一為享受學習的學生。
  - ▶ 教師可以用什麼方式來達成這個目的呢？
  - ▶ 要如何能夠讓學生享受學習呢？
- ▶ 答案很簡單，就是老師自己要享受學習。
- ▶ 一位內在激勵學習的教師，會有好的機會讓學生追求內在獎勵學習。

#### 教學歷史中的享受

- ▶ John Dewey認為要達到享受學習的，須達到兩個結果：
  - ▶ 首先必須當下產生一種愉快的體驗
  - ▶ 其次同時傳播知識為未來帶來可能的成長。
- ▶ Dewey也認為，真正的教育是一個螺旋以及辯證的過程。
- ▶ 教師的任務包括激發學生愉快的學習經驗，使得他們願意自己私下重複這樣的經驗。

- ▶ William James認為，若是學習沒有帶來愉悅，就不可能有真正的學習。

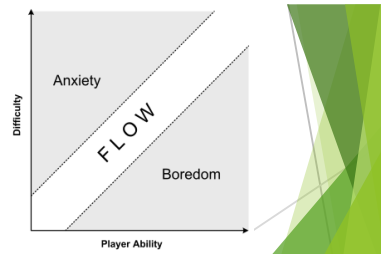
### 內在獎勵學習模型

- ▶ 如果教學缺乏愉悅(lack of enjoyment)的成分在，會同時剝奪教學對於教師和學生的主要價值。
- ▶ 到底是什麼使教學變得愉快？
- ▶ 教學變得愉快是可以學習的嗎？

### 心流(flow)

- ▶ 心流(flow)的特色是個體對手上的任務深度、自發性的涉入。
- ▶ 在心流體驗中，一個人被自己正在做的事情所迷住，並覺得自己沉浸在活動中。
- ▶ 注意力集中在什麼需要被完成，而不會去憂慮、無聊或是被分心。
- ▶ 在心流體驗的狀況下，個體時時刻刻知道須要做甚麼，並且精確的知道他表現的好壞。
- ▶ 在心流體驗下，一個人通常不會擔心他的表現所帶來的後果。
- ▶ 時光飛逝。

- ▶ 我們知道在心流體驗中有兩個很重要的條件：
  - ▶ 一個是這個活動是如何客觀結構的
  - ▶ 另一個是個人如何感知這個活動的結構。
- ▶ 一個決定事情有趣與否的結構因素，是挑戰跟技能的平衡。



如果滿足下列條件，學習跟其他任何活動一樣可以是有所收穫：

- ▶ 要有清楚的目標。
- ▶ 要有立即的回饋。
- ▶ 挑戰與所需的技能必須平衡。
- ▶ 專注是必須的。
- ▶ 導致分心的因素必須排除。
- ▶ 必須要有所控制。
- ▶ 成長以及個人超越必須被發展。
- ▶ 學習的本質必須被強調。

### 增強教學過程中的心流體驗

- ▶ 在教學的過程中，有兩個行為系統可以提供內在獎勵。
  - ▶ 一個是教育過程的本身。
  - ▶ 一個是所教授的科目。





## 回饋

林子仙

1. 感謝劉敏老師的摘要導讀，將教學&學習的內在動機分析，作呈現。
2. 文中提到內在動機的重要，並將其與許多重要理論作連結，包括人本心理學的 C. Rogers, 實用主義的杜威，還有在「創造力理論」佔有一席之地的 Csikszentmihalyi 所提的觀點。這些觀點除了在心理學本身有一定的份量，在其他領域上的研究也會借用，例如創造力研究。
3. 附帶一提，我有個同學是英籍匈牙利裔，之前我因自助旅遊匈牙利，還跟她請教了匈牙利語的發音(因為當時匈牙利幾乎沒有英語標示)。所以 Csikszentmihalyi 的發音大約可寫成：齊(區)克森米孩伊。目前方興未艾的正向心理學也受到他的觀點影響。
4. 此外附帶提及本文引用的幾個學者。在研究創造力的方法上，我很同意 Csikszentmihalyi 的匯流取向觀點，他所提的 flow 理論也受到研究創造力內在動機學者的關注，我也想當同意。不過 Csikszentmihalyi 所提的創造力系統觀點，傾向社會對創造力的篩選&認證機制，我較不關注，反而傾向人本心理學(Rogers, Maslow) & 杜威對每個人都可發展的"民主"創造力較有興趣。附帶提及 flow 理論與其他學者背後的不同研究方法。
5. 有趣的教學 vs. 教學的趣味

對於文中提到這兩件事分別可成為學生與教師的內在動機來源，我頗有感觸。如果大學教師的教學可以同時達到這兩點，那麼相信會形成一個正向的循環，學生會更喜歡學習，教師也教得更有自信。然而常常還有其他的外在因素使得事與願違，例如環境因素(如文中所提，班級人數過多，學生不同的起點與需求等)，讓這個目標無法達成，這時教師就需要有足夠的內在力量(需找到文獻支持)去轉化環境、轉化自己的心境，讓自己去維持教學的內在動機。

6. 所以 flow 理論常用於做自己喜歡做的事上，而那件事是自己較能掌控的(例如 製圖、手工藝術、閱讀、聽音樂等)。但在討論教學&學習這個互動歷程，變項很多時，討論就會比較不容易聚焦。
7. 最後作者對於大學教師面對大班學生，授課見面時間也不多的情形下，可以「轉換到一個表演的模式。對於一個表演者，他不需要關心個別學生的特殊改變，而只要專注在觀眾整體反應的注意力」。也許這對於一個會透過了解學生需求而設計課程的老師而言，會是減少其心力負荷過多的建議；畢竟體認大學教師能做的不多，師父領進門修行在各人，是一個實際的認知。不過終久而言，忽略學生反應&注意力的表演，如此教學能持續得多久，值得思考。感謝這篇文章的分享，使我再次檢視自己對於現狀能做些什麼。

1. 求諸於內始得內在動力，徵諸於外終缺教學動能。

學習的內在獎勵是學習本身所得到的享受(enjoyment)，而非得到知識之後所得到的享受。然而，此價值信念卻不是人人所能體驗。究其原委，社會文化的影響和型塑，讓許多人無法感同身受，洞悉箇中意含。自工業革命後，傳統社會所追求的是外在的價值，成功的定義常常是績效、財富、地位、名聲、學歷等成果導向的成就，強調的是結果而不是過程，讓人看不到過程中努力所獲得的喜悅和成長，因為凡事著眼於最後的結果是否達成目標。誠如《深夜加油站遇見蘇格拉底(Way of the Peaceful Warrior)》一書中所提到：Knowledge is not wisdom. 大學教師的使命並不僅在傳授知識給學生，更在其智慧的增長，以找到教學的意義和目的。另外，The journey brings the happiness, not the destination. 快樂的秘訣在於活在當下，享受過程中的時時刻刻，結果反而不是那麼重要。教學過程的挑戰是快樂的來源，此價值信念的內化端賴大學教師的體驗，或許不用汲汲於外在的獎賞酬備，而要能從過程中感受到喜悅，才能為個人帶來快樂。畢竟，外在的獎賞酬備可能減損你的內在動機。

2. 重新檢視大學教學的核心目標

大學教學的核心目標為何？此問題需要再加以檢視。本文中指出，教學牽涉到改變學習者認知上的結構，以及更重要的是，改變他們所追求目標的結構。是以，教學的產物，應該是一個社會化的個體，一位與特定社會分享目標的年輕人。雖然在教育領域中，提及教學目標，都強調應該涵蓋認知、情意、技能等層面。但是，在我們的社會環境，學校教育通常以認知目標為優先，其他層面的目標居於次要，甚至常受忽略。也因此，教師才會被期待以知識傳遞為要務，在學習過程中提供獎賞和懲罰，而大學教學的核心目標就是指導學生習得所教授的知識和技能。當大學教師認同或內化此信念，則對於學生是否改變其認知結構、是否具備思考和探究相關領域的知能時，則已非大學教學的當務之急，學生能將課堂所教授的知識學會，通過課堂的評量，則是大功告成，無其他懸念。

依 John Dewey、William James 的看法，教師的教學要能激發學生愉快的學習經驗，他們才會願意持續學習。若是學習沒有帶來愉悅，就不可能有真正的學習。因此如果教學缺乏愉悅的成分，會同時剝奪教學對於教師和學生的主要價值。而現今大學的教師和學生，教與學普遍缺乏愉悅成份，前述窄化的教學觀，侷限師生的思維，難以產生意義，恐是主因。

一、對本章覺得有重要意涵之處：

1. Carl Roger 認為最重要的學習是相當程度的影響學習者的行為。他認為最重要影響學習者的行為的學習是自我發現與自我適切的學習。在這樣自我發現與自我適切的學習，對個人是適當切而且會整合到經驗裡，但無法直接互相溝通。

的確在上課的時候信息會轉移，但是教授最重要的任務，是讓學習者可以享受學習。教育會是有用的，當學生被內在激勵去得到資訊或是達到訊息被傳播的目的。如此，教師的任務就算大部分達成的。由外界獎勵所激勵的學習要維持的話是昂貴的，而且當獎勵不再存在時很容易消失。

2. John Dewey 認為要達到享受學習的，須達到兩個結果，首先必須當下產生一種愉快的體驗，其次同時傳播知識為未來帶來可能的成長。Dewey 也認為，真正的教育是一個螺旋以及辯證的過程。教師的任務包括激發學生愉快的學習經驗，使得他們願意自己私下重複這樣的經驗。

3. William James 認為，若是學習沒有帶來愉悅，就不可能有真正的學習。

4. 學習跟其他任何活動一樣，可以是有所收穫如果滿足下列條件：要有清楚的目標。要有立即的回饋。挑戰與所需的技能必須平衡。專注是必須的。導致分心的因素必須排除。必須要有所控制。成長以及個人超越必須被發展。學習的本質必須被強調。

5. 增強教學過程中的心流體驗：在教學的過程中，有兩個行為系統可以提供內在獎勵。一個是教育過程的本身。一個是所教授的科目

二、對本章的個人感想：

個人也在閱讀作者心流(Flow: The psychology of optimal experience)，提供奇美章的序言簡要供大家參考，依此觀念，教學的「心流」就是要從自己熱愛教學、體驗教學中產生。

如文經老師所言：「古有明訓：「境隨心轉」。凡事心裡想通了，做起事來，就會愉快，而不致於以為苦。心情愉快，做事明快，成就感即跟著來了。愈做愈有勁，興趣來了，更加投入，終致陶醉其中。」這些序言如下：

- (一) 對自己的觀感和生活中的快樂，取決於心靈如何過濾與詮釋日常體驗。
- (二) 一個人不管外界發生事，只要改變意識的內涵，使自己快樂或悲傷，意識的力量也可以把無助的情境，反敗為勝。
- (三) 唯有從每天的生活體驗中創造樂趣，才能真正提升生活品質。
- (四) 因為太好玩了，才會沉浸專注。
- (五) 找到與性情相契工作的人有福了，這是人生在世所能祈求最大的福佑。
- (六) 人生的悲劇在所難免，但遭受打擊未必與幸福絕緣，人在壓力下的反應，決定能否轉禍為福，或只是徒然的受害者。
- (七) 要賦予人生意義(換句話說要賦予教學意義)，如此連最單調的體驗也是興趣盎然。

According to Csikszentmihalyi (1997), higher education succeeds “if it instills in students a willingness to pursue knowledge for its own sake; it fails if students learn simply in order to get a degree.” (p. 72). As teachers we all strive to design learning tasks meaningful and relevant to their life, more specifically “task-based language teaching (TBLT)”. For example, an intercultural communication project may be developed; so that language learners may realize learning gaps they are unaware of in their own realm of static learning. Not only will students have the opportunity to apply linguistic knowledge in authentic context, but also a sense of achievement and enjoyment, or flow, may well be stimulated, embraced and recognized. Of course, it is then hoped that language learners would repeat those joyful experience on their own in the future. Then, the goal of genuine learning has achieved.

Game-based learning has gained much attention in the past decade because it has magnified the “flow” experience in what Dewey (1998, p. 286) defines as “(being) playful and serious at the same time ...the ideal mental condition”. This then reminded me of my two general education courses this morning. I had to repeat my instruction and answered the “same” question several times when teaching “resume writing”. Then, I spotted few students playing video games 😞 This got to be a great game with “flow” to keep my students engaged at 8:10 a.m. rather than dozing off 😊

As I read through the eight conditions conducive to flow learning experience, “concentration” from the learners has to be the prerequisite for the flow to occur. Without learner participation and contribution in the learning process, teaching becomes a monologue performance rather than dialectical, spiral process. I was intrigued by the seventh component “enhanced growth and self-transcendence”, which is connected to extending oneself into a community of learners. So, this resembles the multiplayer game mode or team work. The interesting part is the use of “ritual and symbolism” that lead to focused attention and involvement. I am not sure how to apply this into my college teaching. Will this be relevant or useful for college learners?

With an average class size of 64 and up to 70 students, Csikszentmihalyi suggests the shift of teaching into a performing mode as to communicate the message that “the teacher values knowledge for its own sake and therefore enjoys the symbolic manipulation of knowledge” (p. 87). Dramatic play is surely one of the hats teachers wear, or one of multiple hats teachers wear at one time. Educators are mentors, tutors, cheerleaders, story teller, designers, performers, doctors, artist, manager, editor, librarian, innovator, role model and so on. It is surely an interdisciplinary profession.

感謝劉老師清楚翻譯出本文的重點。本文強調內在動機的重要性，從教師對於學生學習內在動機的啟發、如何引發教師教學的內在動機、學習內在動機所展現的心流現象，到教學上如何掌握學科內容與教室結構以觸發學生樂在學習等，多圍繞著一個重要的觀念：教師必須享受教學與學習的過程，進而影響並教導學生如何樂在學習。樂在學習本身就是目的，並非為了達成其他外在目標而進行的行為，此種源自內在動機的學習態度與感受才是教師教導學生時重要的方向與目的。因此，大學教師對於學生最好的影響，應該是引發其對於學習的內在動機。然而，目前大學行政端設法透過外部獎懲以提升教學品質的作法很可能降低教師教學的內在動機，亦將影響學生的學習動機。

作者亦提及默許工作的疏離感意味著放棄發展完整自我的可能性，學習最重要的影響在於自我發現和自我學習，而非為了外部的目標。教授的工作是促進學習者享受學習，教學的產物應是受到內在動機驅使的學習者。閱讀這些文句時，心中常會反思到自己對於教學與學術工作的態度和倦怠感。對我而言，雖然學習是件快樂且充實的事情，教學與學術工作有時也能帶來成就感，但把教學與學術工作做好並非全然來自內在動機，反而較多受到升等要求及學生期待等外在動機的驅使，而此種外在動機確實也如作者所云，大大降低了內在動機所帶來的快樂和享受的感覺。日常生活總是被教學、研究與服務工作佔滿，平時除了陪伴家人，剩餘的時間幾乎都在追趕著不同工作的截止日期，很想靜下心來好好寫文章，但常有種被多樣工作追趕催促前進的感覺。因此，讀到作者提及樂在學習的心流現象時，較難以回想工作與學習的過程是否曾產生過心流的現象，反倒是時常迷惘於要如何樂在工作，而不是一直有種被工作追趕前進的疲憊感。另外，雖然很認同作者所提倡的觀念，認為教學應該是觸發學生學習的內在動機而非僅是資訊的傳遞，但我而言這並非易事，因為學生修讀教育學程的原因很多，非全然是因為喜愛教育工作，有時是為了多個工作保障。在同時面臨教學、研究與服務三方面工作壓力的情況下，如何將時間與精神投入於教學工作中，設法讓這些學生產生學習教育知識的內在動機是個蠻大的挑戰。

一

感謝劉敏教授的導讀。

跟各位學友分享：我初看到我們研讀這本《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》(James L. Bess (Ed). *Teaching well and liking it*) 書，決定推薦給經典研讀班計畫主持人陳琦媛教授作為我們研讀的經典，一個重要的原因就是看到大名鼎鼎的米哈里·齊克森 (Mihaly Csikszentmihalyi) 所寫的這篇文章。

今天終於藉著劉敏教授的導讀，再讀了一次這篇文章！真好！

二

心流 (Flow) 亦可翻譯為神馳狀態，是由匈牙利裔美籍心理學家米哈里·齊克森 (Mihaly Csikszentmihalyi) 首度提出，其旨在表示一種將個人精神力完全投注在某種活動上的感覺；人們產生心流或處於神馳狀態時，會有高度的興奮感、愉悅及充實感等正向情緒。心流也有別名以化境 (Zone) 表示之。

我在 1989-1991 於美國奧瑞岡大學教育學院進修時，即對這個概念十分心儀。但是，並未特意地研究之。去 (2018) 年，因為研究杜威 (1859-1952) 美學之教育意涵，<sup>2</sup>曾經試著就杜威的藝術經驗論、Abraham Harold Maslow (1908-1970) 的高峰經驗 (peak experience) 論及 Mihaly Csikszentmihalyi (1934-) 的心流經驗論 (flow) 三者的異同及其教育意涵作一研究。我初步文獻探討的結果，也確認 Maslow 及 Csikszentmihalyi 確實在其等的著作中論及或引用杜威的有關文字。可惜，我後來因為忙別的事，就擱下來了。

不過，我發現了以下三本齊克森的文集，值得參考：

Csikszentmihalyi, M. (2014). *The systems model of creativity* The collected works of Csikszentmihalyi, Mihaly. Dordrecht : Springer Netherlands : Imprint: Springer, 2014.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education* [electronic resource]: The collected works of Csikszentmihalyi, Mihaly. Dordrecht : Springer Netherlands : Imprint: Springer, 2014.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology*[electronic resource]: The collected works of Csikszentmihalyi, Mihaly. Dordrecht : Springer Netherlands : Imprint: Springer.

三

---

<sup>2</sup> 1.已發表：單文經 (2018)。論研究杜威美學之教育意涵的必要性與可行性。《臺灣教育哲學研究》，2(2)，89-136。10.3966/252044592018090202004。2.待改寫：單文經 (2018，3月)。杜威藝術經驗運作論及其教育意涵。專題講演發表於東華大學教育與潛能開發學系主辦，第五屆教育美學研討會。3月22-23日。花蓮：東華大學。3.待改寫：單文經 (2018，5月)。杜威藝術民主化主張的教育意涵。專題講演發表於國立臺北教育大學主辦「第24屆臺灣教育社會學論壇」。5月4-5日。臺北：國立臺北教育大學。



我因為近年來較多時間關注杜威的哲學思想，所以，我很高興又確認了齊克森（Mihaly Csikszentmihalyi）所寫的這篇文章中談到杜威。

pp. 80-81 這一節的原文為“Enjoyment in the history,”其中的‘Enjoyment’這個字，我曾經看到有人（蘇永明，2015:128）<sup>3</sup>將它的動詞‘Enjoy’解為陶醉。謹供大家參考。

茲並將 pp. 80-81 之間的引文加以翻譯，供大家參考：Everything depends upon the quality of experience, which is had. The quality of any experience has two aspects. There is an immediate aspect of agreeableness or disagreeableness, and there is its influence upon later experiences. The first is obvious and easy to judge. The effect of an experience is not borne on its face. It sets a problem to the educator. It is his business to arrange for the kind of experiences which, while they do not repel the student, but rather engage his activities are, nevertheless, more than immediately enjoyable since they promote having desirable future experiences Just as no man lives or dies to himself, so no experience lives and dies to itself. Wholly independent of desire or intent every experience lives on in further experiences. Hence the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences.其間的關鍵乃在於，所擁有的經驗之性質（*quality*）。任何一項經驗的性質，皆有二個層面：一為即時性的層面，就是其所具有的愉悅性質（*agreeableness*），或是不愉悅的性質（*disagreeableness*）；另一則為長效性的層面，就是其對後續經驗的影響。第一個層面明顯而且容易判斷。經驗的效應（*effect*）就不能從表面上看出來。這樣，就為教育工作者帶來了問題。教育工作者的責任就是要安排這類的經驗，不但不使學生因為厭倦而逃避學習，還能讓學生融入活動中，從中不但感受到即時性的愉悅感，更因為能帶來理想的後續經驗，而獲致滿意的感覺。正如沒有任何一個人會獨自生活或是獨自死去，也沒有任何一項經驗會獨自存在或是獨自消亡。不管想不想、希望或不希望，每個經驗都會延續到後來的經驗中。所以，建基於經驗的教育，其核心的問題乃是，如何選取那些在後續經驗之中，能夠豐富且創意地存續下去的當前經驗。（單文經譯注，2015：128-129; Dewey, 1938:13; Dewey, 1998:15-16）<sup>4</sup>

Once more, it is part of the educator's responsibility to see equally to two things: First, that the problem grows out of the conditions of the experience being had in the present and that it is within the range of the capacity of students; and, secondly, that it is such that it arouses in the learner an active quest for information and for production of new ideas. The new facts and new ideas thus obtained become the ground for further experiences in which new problems are presented. The process is a continuous spiral.教育工作者的一部分責任，就是要均等地注意下列二件事：第一，這些問題必須是由現在所領受的經驗之情況中產生，而且，它必須是學生能力所及的；第二，這些問題必須激發學習者主動地探求訊息，並且建立新的觀念。以這樣的方式獲得的新事實和新觀念，成了後續經驗的根據，而在後續的經驗當中則又出現了新的問題。這個歷程是一個連續的螺旋體。（單文經譯注，2015：185-186; Dewey, 1938:53; Dewey, 1998:96-97）

<sup>3</sup>蘇永明，2015（2015）。**當代教育思潮**。臺北市：學富。

<sup>4</sup>1.單文經（譯注）（2015）。**經驗與教育（六十周年重新譯注本）**。臺北市：聯經。2.該書為 Dewey, J. (1998). *Experience and education, The 60<sup>th</sup> anniversary edition*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi. (Originally published in 1938)。3. 載於《杜威全集》：Dewey, J. (1938). *Experience and education. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW13:3-62]. Charlottesville, VA, Intellex Corp.



#### 四

古有明訓：「境隨心轉」。凡事心裡想通了，做起事來，就會愉快，而不致於以為苦。心情愉快，做事明快，成就感即跟著來了。愈做愈有勁，興趣來了，更加投入，終致陶醉其中。相信大家都擁有享受這種「心流」經驗的時刻吧！

事在人為！

祝大家：心想事成！

1. 本文關注的是如何成為一名好的大學教師，作者也提出了相關的探討和論述，尤其是特別強調好的大學教師所看重的，是要將自己的成功，建立在能使學生提升學生追求知識的意願，能從追求知識中獲取意義。我覺得這是一種雙重動機的思考取向，一方面重視大學教師的內在動機，也看重學生學習的內在動機，達成相輔相成的雙重效果。
2. 作者甚至認為外在控制與操作可能會破壞內在動機。尤其外在的控管對教授的工作會帶來反效果。這可用以檢視當前許多大學注重教師各方面績效的計分計點計篇式的外在控制作為，其效果可能使大學教師失去內在動機和成就感，因為無法用心於提升學生的學習意義與自我動機，有時反而是得不償失的，其所成就的只是文件數字上的績效，而不是最終顯現在學生身上的成長。
3. 因此，作者期待不管是大學的教師或學生，都應該能投注在自我的教與學歷程，具有高度的動機期待教與學，並能享受教與學的歷程和結果。這中間大學教師當然應作為這歷程的主導者，也就是大學士 先能重視學生的學習，以引領學生學習為樂，享受教學的喜悅，其學生也就自然而然的樂在學習，成為一個內在激勵的學習者，不斷的追求學習的內在獎勵，行政上要檢視大學教師的表現，也自然從學生是否樂在學習，獲得學習的意義切入。
4. 最後，作者樂觀積極的認為：讓教學變得愉快，要激發自我的內在獎勵，體會教學的內在價值和意義，這些都是可以學習的，但卻是不假外求的，這樣的學習是一種自我發現的歷程。我想這就是教學實踐智慧的發展歷程，每一個教師都應深自省思自己要的教學是什麼？什麼是理想的教學？確立並建構自己的教學理念，還要能以學生的學習作為思考的核心，然後在創造與實踐的行動中不斷的圓融教學智慧，並在實踐中獲得喜悅與滿足。

1. 謝謝劉敏老師的導讀。
2. 在本章中提到學習的內在獎勵是學習本身所得到的享受（enjoyment）及心流體驗，深有同感，近期在找資料備課時，閱讀到許多新資訊，也同時喚起過去所學習的舊經驗，的確，學習是一種自我發現與自我適切的學習，在自我學習的過程中，思考著如何將內容整合及呈現在課程中，覺得那就是一種享受，完全的投入其中，而無視於周遭事物的存在及時間的流逝，在這個過程中，我其實也在想著，怎麼去引導同學理解課程的內容，然後去建構這個圖像，再去想像在課程中，會是什麼樣的情景，這其實也是我心中的小劇場，雖然在準備的過程中非常耗時，但每次完成一個部份，內心就會無比的喜悅，這其實也是一種享受，在學習的本身中得到喜悅以及享受，也同時會激勵自己去面對各種不同的挑戰，此即為一種心流體驗吧！！
3. 最近在上課時，讓同學分享了「什麼是最討厭的事」和「最愛的事」，令人驚訝的是，有超過一半的同學分享最討厭的事情居然是上課和考試，令我不禁的思索著，如何讓同學沉浸在心流體驗中--如何讓學生瞭解學習的樂趣。學生討厭考試，試著讓同學反思，為什麼討厭考試？是內容讓同學討厭？還是結果？還是準備的過程？學生討厭上課？是討厭上課的時間？還是教師教授的方式？還是內容無法吸收？亦或是實用性不夠？在過去的閱讀文獻和討論中，我們皆提到學生的學習，有時候對教師是一種內在激勵，所以，如何讓同學沉浸在心流體驗中，也許是現階段可以努力的目標之一。

# 活動照片



# 2019.11.05 第五次會議

## 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第二篇「教學內在動機理論」(Theories of internal motivation to teach) 第十三章〈學生的多樣性：對於教師動機的挑戰與潛能〉 Student Diversity: Challenge Potential for Faculty Motivation

引言人：國立嘉義大學教育學系 黃繼仁

### 壹、引言

本章著眼於學生多樣性和教師動機間相關因素的探討，引用許多文獻深入地分析這兩者之間的關係，從學生多樣性的四個層面：表徵(或表面特徵)、校園氣氛、教育目的和組織變革，剖析其和教師教學動機涉及的相關議題。

其次，再從增進教師教學動機、教室和教學、以及學生準備和卓越等議題進行探討，再提出相關的啟示，深具啟發的意義；最後，再就組織的條件提出進行變革的建議。

### 貳、內容摘錄

有關本章內容的摘錄，分成前言、學生多樣性與教師動機、以及增進教師教學動機三個部分進行，摘述如下：

#### 一、前言

學生多樣性(diversity)議題是在當代高等教育裡主要議題之一，在教育日益多樣化的學生群體來講，眾多文獻探討這項議題時尤以教師角色最為根本。其中，問題在於年紀日漸增長而未能投入教學的教師，以及對高等教育期望準備不佳且沒有足夠能力而愈來愈異質的學生群體，兩者之間存在潛在的衝突。(Astin, 1993; Baldwin & Blackburn, 1981; Carnegie Foundation, 1989)

對於高等教育教學日益增加的關注，以及愈來愈要求大學機構證明自身的成效，在教師和學生背景間存在的緊張，對學生、大學機構和教師的動機都是不利的。事實上，學校學生的多樣性和投入並改善教學正處於緊張關係。有相當多文獻關注到教師成員進行根本改變的需求，換言之，這些原有的教師成員反而是達成多樣性目標的阻力。

目前教學和學生多樣性所存在的緊張，部分原因在於採用傳統方式和架構來看待這個議題。兩者經常視彼此為問題來源，如學生沒有準備好而教師不關心教學，其實這些議題早就存在，學生日益多樣化只是加劇這些問題而已。

本章主要是探討學生多樣性和多樣性議題有潛能創造既能增強教學成效又能增加教師教學動機的條件。也有證據證明，很多學校已經開始這麼做了。

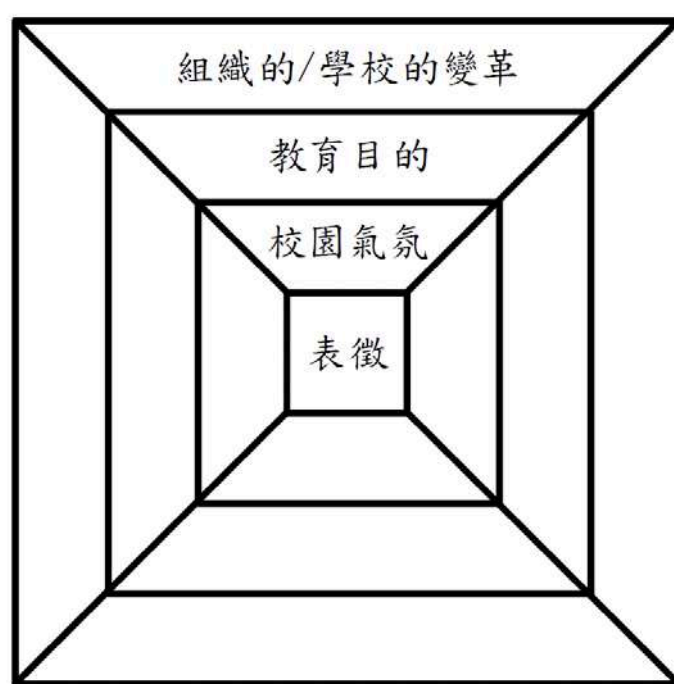
有關動機、教學動機、學習動機的文獻都指出，增強動機有一些必備的共通特質。當個體感到能成功、有充分自主性、能設定具有意義和價值的目標、並且能獲得回饋、而努力是被所屬環境肯定和接納的時候，動機是最強烈的。(Bandura, 1982; Deci & Ryan, 1991)。正如 Bess 所說：「動機是由個體有機會證明他們能勝任有意義的任務而增強，而且也與對社會有重要價值的制度化結果相互關聯。」(Bess, 1982, p.24)(本書 p.249)

本章節針對學生多樣性、其和教師動機的關係、以及創造增強兩者反應的條件採取概念性取向 (conceptual approach)，如果只從兩者的緊張關係來看，容易被過度簡化、甚至形成刻板印象。因此，在檢視學生多樣性概念時，有必要觀察校園脈絡，並且更仔細地評估教師的條件和態度。

## 二、學生多樣性與教師動機

(一)多樣性的層面多樣性一詞常被廣泛地討論，在概念上已發展出相當複雜的方式，包含不同的重點，因此，可從概念性架構去了解學生多樣性的觀念，如圖 13.1 所示。

圖 13.1 多樣性的層面



第一個層面是「表徵」，關注哪些無法參與傳統高等教育的外在特徵者，包含某些民族、族群和某地區的歐裔美國婦女。通常是討論的起點，也是結論。表徵的議題不僅僅聚焦於學生，也包含大學機構所包含教師、職員和管理人(trustee)。從政策觀點來看，基於克服不公平並強化平等而言，以平權行動進行處理，以提升歷史上未能參與群體的參與率正是屬於這個層面。

這些努力也和經濟與社會變遷一起發揮效果，學生表徵也已不同於 1950 年代到 1960 年代初期的情況。現今在高等教育學生有 53% 是女性、有 43% 超過 25 歲、有 43% 在職進修、有 20% 學生是來自於各種不同膚色群體，而且是家中第一個就讀大學而第一語言並非英語的比例日漸增加。(Curtis & Herrington, 1992; NCES, 1990)。即使很多校園的平等仍未被實現，但是，從兩年制的社區

大學到研究型大學，校園裡的學生多樣性和不同背景已是多數校園的特質。如今白人、男性、18至20歲的大學生群體、容易了解他們想要什麼、為什麼就讀大學、以及成就什麼的時代已經過去了。雖然表徵改變或學生開始質疑，但是大學機構和教室實務仍大致維持不變。即使學生沒有質疑，對於中輟和留校(attrition and retention)的關注有必要發展更多有效的策略。當學生從新的觀點開始質疑所有教育層面時，教師的舒適性與能力就受到挑戰。當各層級都要求表徵重於品質時，教師的舒適性就受到挑戰。因此，雖不恰當，但是多樣性就這個層面就意味著在平等和品質間有所衝突。對於了解學生多樣性而言，表徵這個層面雖然重要，但並不充份，因為它顯然無法有效處理所涉及其他議題間的聯結，如人口特質和品質、人口特質和卓越、以及人口特質和校園生活的品質。

第二個層面是關於「氣氛」，包含校園氣氛與班級氣氛，許多文獻都提及，大學機構和教室對這些不同的人都是漠然的(例如，Hall & Sandler, 1982; Institute, 1991; Smith, 1989)。多樣性議題不只對參與率低的種族和族群、歐裔美國人婦女在數學、科學領域所有影響，對包含同性戀、猶太人和肢體障礙學生等團體也是如此，還有校園中的敵意、歧視和障礙。這個層面的議題，包含了衝突、騷擾、不寬容和歧視。

在這個層面中，由於教育能促進不同團體間的理解和關係，課程被視為可能處理不寬容的氣氛和反應。當發生騷擾和不寬容的事件時，課程和教室一般都被視為回應和改變的媒介。(Cannon, 1990; Auletta & Jones, 1994; Osajima, 1991; Weinstein & Obear, 1992)對於生活於種族隔離和同質性社區的大多數人而言，很少有機會接觸不同膚色、不同種族和族群、以及不同的社經背景的人，對這些團體的人充斥著不寬容，可致力於課程方面的努力。

第二個層面涉及教室，不只聚焦於誰在教室，也包含學習發生時的氣氛和投入教育過程的機會。對於教師而言，這項挑戰是可怕的，因為很多教師在他們學術殿堂上並沒有準備好去處理情緒這個部分。Maegaret Wilkerson 巧妙地描述到：「教師恐懼他們自己無法處理來自這些學生不可避免的衝突、憤怒、失敗感和困惑，還有自己的憤怒、恐懼、與罪惡感。他們說：我是個學者、老師，而非準備成為社會工作者」(Wilkerson, 1992, p.52)。許多校園也發現這些「艱難的對話」時常是惡毒、爭議性的、指控的。因此，除了那些專業領域是和種族、階級、性別密切相關者之外，對教師而言總是不舒服的反應或領域。

第三層面是「教育目的和課程」。一開始，對於多樣性的討論部分聚焦於針對新學生的融合課程(inclusive curriculum)。最主要的挑戰在於高等教育的課程通常不是在於從楷模和自尊來滿足學生的心理需要，而是從學科角度來看教育應該提供的內容和做法。雖然本章並不針對學生特質和課程發展之間關係進行深入分析(更多細節分析可參考 Garcia & Smith, 1996)，但是，仍必須重視學生特徵的確和學習型態、文化相互關聯，而且，學生特徵也可以測試教學內容的效度。再者，從課程和第一層面表徵的分析來看，常見的誤解是，高等教育通常和表徵沒有相關，教師也不認為學生群體的表徵變化會影響課程，課程是由學科而非學生所界定的。新的課程和他們沒有關聯，或者更糟糕的是，被視為政治所激發而已。就這個層面而言，新課程的創造、發展和評鑑對教師的準備度和專業是一種艱鉅的挑戰。不只學生並未被教育如何在多樣化社會生活，教師在學術領域已同樣地缺乏這些訓練。

第四個層面是「變革」，在討論多樣性而重新思考實務、政策和哲學時，變革係聚焦於機構和教育的改變。當學校開始涉入課程和教育問題時，自然而然地涉及許多的問題，如課程目的、教和



學的哲學、機構績效和卓越的評鑑、改變傳統機構對於常態評分的正統觀點，並要求進行根本的改變。傳統的卓越指標，如標準化測驗、刊登期刊文章或是研究所升學的準備，都必須進行檢視。對於這些所討論的教育問題而言，教師很少有相關的背景，傳統上，這些話題也不是教師酬賞結構的一部分(Bess, 1982)。此外，重新思考這些根本的問題，必須去挑戰有關卓越、知識和實務的長期假定(Scott & Aubrey, 1993; Bruffee, 1993; Bensiimon, 1993; Tierney, 1993; Minnich, 1990; Harding, 1991; Hooks, 1989)。

從概念上來理解多樣性角色、以及學生多樣性和教師的相關事務，這四個層面是核心的。多樣性主題的核心是表徵，特別是在學生表徵，這個層面和其他層面都有一個基本的關聯。每一個層面都包含不同的族群和觀點，所關注的機構範圍也逐漸擴大。現今校園對於多樣性的對話常常牽涉到這些層面向並且同時發生。教師們也發現他們面對「新多數」(new majority)議題時，在班級規模擴大和教師地位低落的环境中，愈來愈要求學習的個別化。而學生也愈來愈常質疑課程、氣氛、目的以及教什麼、如何教、誰來教。對於教師動機的重要元素—能力、回饋和自主，每一項都是獨特的挑戰。

## (二)校園

從機構脈絡來看多樣性的議題，會增添所有相關內容的張力和困難。每個層面對於資源都有影響，包括財務、時間和空間。這些要求發生在大學機構面臨經費分配和績效的檢視及壓力的時候。很多公立的大學機構雖然註冊率上升，但公共補助的經費卻沒有增加。很多個別學校，在面對花費增加時，限制學費增加的壓力卻也在增長，因為多數校園面臨了預算的非常緊張局勢，包含凍結薪水與課程刪減。

此外，機構績效和展現成效的需求使高等教育承受持續地檢驗和資源合理運用的要求。在缺乏有色學生畢業的成功例子，而有關種族、性別、性的事件卻與日俱增，不僅侵蝕了公眾的信任，也創造不穩定、緊張而競爭的氣氛。愈來愈大的班級、畢業時間愈來愈長、增加聘用兼任教師、並解聘在增設部門工作的兼任教師，在許多學校—包括史丹佛與哈佛等大學—要求改善教和學的脈絡下，卻使教學氣氛更形惡化(Halpern, 1994)。

當只做實驗和大膽嘗試已不能滿足系所和課程需求或政治上可行時，教師被要求以更少資源做更多的事。很多教師發現自己必須為保住現有職位、資源和方案而奮戰時，而非改善環境以利於討論與合作。因此，在這個脈絡中，有關多樣性的複雜內容的討論，並不全然支持多樣性所有層面的議題討論。

## (三)教師

如同相關文獻所顯示的，在學生群體日趨多樣性和教師動機之間的緊張，不只受到的主題複雜性和機構條件的影響，也被教師組成性質和其專業的本質所影響。

平均來看，美國教授正在老化，而其組成的成長和學生群體的組成背道而馳。最近的研究顯示，有一半教師接近 50 歲，已在大學機構安逸長達 20 多年，大都為白人、男性、中產階級(Baldwin & Blackburn, 1981; El-Khawas, 1991; NCES, 1990)。年齡之所以重要在於，一般都認為，也有研究指出，隨著年齡增加，教師對教學的興趣日益減少。傳統假定也認為，當老師年齡漸長，對



「年輕人」愈沒有耐心(Astin, 1993)。教師專業和高等教育的酬賞系統都被導向學科和內容、論文和研究、以及學術方案改革的保守觀點。因此，對於所討論有關的議題——改變課程、改變教學法、諮詢、教室和校園氣氛，即使被質疑，現今的教師是較不感興趣的，能力也是不足的(Astin, Korn, & Dey, 1991)。

雖然對於大學教師還有許多需要了解的內容，但是，我們的確知道傳統教學實務，像是講述，是一種教師最輕鬆使用的傳統策略，即使在有很多不同學習策略的學生脈絡中也是如此(Ellner & Barnes, 1983)。有些研究指出，教師的「學習風格」是抽象思考的學習方式，但是，隨著學生多樣性增加，學生的學習風格也變多了。在很多學習者風格已不再符合教師風格的環境裡，教職員們的努力較難獲得增強，反而可能逐漸降低師生的動機。基本上，在這樣的動態中，教師的教學效能感是被侵蝕的。這種情況已持續好幾十年，只是過去大學機構較能容忍，並鼓勵不適合且被標籤為無能的學生輟學。只是，現今這些輟學生受到更審慎的檢視，社會代價則是畢業生較不具多樣性。如今，再以傳統盛行的教學和思考方式來篩選，代價似乎太高了。未來社會不應再浪費任何的才能。但是，對於「典型」教師的衝擊而言，沮喪的、不滿意和缺乏動機是顯而易見的，時常導致疏離脫節(disengagement)。(Carnegie Foundation, 1989)

從上述情況來看，對於多樣性議題的挑戰相當艱鉅。這樣的氣氛不僅不利於教師的動機，對於學生和機構而言，也都是一種相當艱困的情況。三、增加動機的潛能前述慘淡景象反映對多樣性與課程關係有限的理解、對於學生準備和卓越的過時觀點、以及對教師的困難假定。本章開頭所提出的概念架構，讓我們可以檢視現今有關機構品質和績效關注的發展，同時也能開發而非威脅教師動機的潛能。

多年來多樣性的討論聚焦於表徵，主要是學生特質，就是哪些學生能進入大學校院而且能成功。目前已有較多的文獻，不只探討學生的準備度和背景，也開始討論教育結果的機構責任。有一部分對於多樣性議題的回應，屬於表徵和氣氛這兩個層面，這方面的對話已擴展到第三個層面關於教育任務，就必須面對傳統教師角色的問題。不再只從表徵來看待問題，而是從教育觀點來檢視。

對於現今教育目的的討論，多樣性的討論，應該從愈來愈多樣化的社會和相互連結的世界來看待教育任務。換言之，教育學生在多樣化社會和愈來愈科技化的世界是一樣重要的。從這樣的建構來看，教育討論可以從教育中的機構角色來看，並從教師角色與專業來處理所有學生的教育需求來進行。(Levine & Cureton, 1992; Carnegie Foundation, 1992)

事實上，全國許多學校的教師和行政人員都已將教育所有學生生活於多樣化社會和世界的目標，納入策略性計畫和修正的任務聲明。這些討論能讓大家重新思考課程的內容，包含社會和世界的多樣化議題、與校園氣氛有關的議題、回應並了解不同於他們的所有學生的需求。(Butler & Walter, 1991; Levine & Cureton, 1992; Schmiz, 1992)

多樣性的層面適用範圍包含所有學生，就某些方式而言，並且更加關注那些和其他多樣性層面較少接觸的學生。(Gaff, 1992)現今大約 20%學校要求修習一門種族和性別課程，約 46%的學校要求學習一門世界文明課程。(Carnegie Foundation, 1992)愈來愈多學校開始要求自身在教育所有學生時使用成績、留校率和畢業率等視作機構成功的證明。隨著課程需求的改變，納入新的專業領域，對於不同於傳統教師背景和這類專業的教師需求開始增加。對教師多樣性的要求開始從表徵議題轉向

實質觀點的改變，包含課程、教育政策和實務，也重新引起對於課堂角色、教學、學習和諮詢的討論。雖然這個觀點仍然局限於普通教育和課程內容領域，但是，這個觀點也滲入學習社群和學術性團體的學科訓練，而投入藉由過去30年有關族群和女性研究的嶄新學術研究逐漸增長。

因為認識到為教育所有學生適應多樣化社會應該是許多學校、學者、基金會和組織的教育任務中重要成份，對於機構變革的支持是必要的。這些努力的核心結果應該是，強調在學術和知識議題的課程變革，涉入學科、跨學科研究社群、以及批判傳統學術典範，數量和尊重都有所增加。(AAC&U,1995; Butler & Walter,1991; Lincoln,1985; McIntosh,1990; Minnich,1990; Harding,1991; hooks,1989)雖然有文獻還是從學生群體的變化和課程間直接關聯進行架構，但是，也有許多研究強調，無論學生的組成是什麼，為了使課程能夠達成社會和機構的目標、以及增進學術成果，應該加入新的知識和觀點。

由教師領導的專案是建立在教師文化和優勢上，也是在增強和維持教師的動機。多數專案，尤其成功的專案，是在邀請教師自願參與且透過釋出時間和提供津貼以支持教師，讓教師有時間投入多樣性的知識和教學層面。藉由關注課程的學術方面，使教師對自己的學科有效能感。藉著釋出時間來進行知識活動，這些努力都是善用教師帶來的優勢。教學的問題通常也包含在內容的討論中，而且也都是這些領域有部分的成功和專業的領導者所建立的。

新興研究顯示，已有教師正在恢復活力，在學術社群之內和學科之間已有創新，且正在產生新的跨學科專案。也有證據表示，來自多樣化背景的一年輕教師開始受到賞識，並被視為內部資源。津貼發放和時間釋出雖然不多，卻意味這類活動是有價值的、且值得關注的。校園也及時建立多樣性相關的研究專案，並在研究和參考書目的建立鼓勵師生合作。儘管對該主題的研究仍然很少，但可行的指標顯示，這些成功的努力仰賴邀請教師以自身的優勢來參與、參與的酬賞，在成員(教師、職員和學生)——有時是學術和學生事務人員——之間建立強烈的一體感(El-Khawas, 1993)。

在多樣性與課程之間關係的概念化架構中，教師往往感覺較為自在，因為學科改變正是學者和教師角色的一部分。幾乎所有領域的新發展都期待教師都能夠投入其中。

### (一)教室與教學

很少有證據顯示，教師在教室的角色已經發生很大的改變，並且課堂上的挑戰無疑對教師的動機構成了強大的威脅。儘管如此，多樣性議題的急迫性只是突顯所關心的內容，以及對於改變提供了支援與激勵(Auletta & Jones, 1994)。隨著許多課程專案，教師被邀請參與處理學習的多樣性、合作學習策略、教室氣氛、以及協助學生投入主題學習的情緒等的教學討論、以及評量的使用。雖然處理情緒的緊張依然存在，但改善教學和學習的潛力也凸顯出來。課堂研究中，一種教師提供無威脅和即時回饋學生學習的技術(Angelo & Cross,1993)，對很多教師而言是一種工具，可以提供瞭解學生學習情況並給予立即回饋並讓學生更直接地參與學習過程。已有證據顯示，這些評估方法的使用，能給予教師回饋，需要學生參與，往往能增加教師和學生的動機。(Fairweather, 1993)

另外，有些專案是聚焦於合作學習；它能建立在教師優勢之上，使學生和教師投入新的學習社群(Bruffee, 1993)。而且，也有證據顯示，有相當多的教師(包含年長者)正參與這些專案。隨著學生參與度的提高，對哪些習於學生缺乏興趣和參與的教師而言，學生背景和觀點的多樣性是有潛能增

強活力和參與而有所激勵。這些方法，包括了學習風格、文化價值與現今學生就讀大學目標的多樣性材料(Border & Chism, 1992)。從良好的學習理論的角度來看，這些見解和發展對我們理解學生和學習都有積極貢獻，而且早就應該這樣做了。在面對大學機構、教室和教學方法對學生個人和團體差異如何回應時，這些問題可以被重新形成(Claxton & Murrell,1987; Entwistle,1981)。

## (二)學生準備度與表現優異

因輟學率高而開設補救教學課，正象徵著多樣性和卓越兩者彼此衝突不相容。對於多樣性議題的涉入比較有潛能的是改變傳統假設和實務，而最有效的方式是重新架構和形成對於學生準備和成功議題的策略。有愈來愈多的證據顯示，對準備不足學生的傳統補救方法是無效的，學校實務必須改變。愈來愈多的努力朝向在數學、科學和工程方面缺乏成功的學生，提供具有高度挑戰和支持性環境(Bonsangue,1994; Treismann,1985; Jackson,1989)。全國各地的此類專案數量不斷增加，聚焦在追求卓越、高期望、支援、同儕教學和對學生能成功的信念。從學生來自不同背景的角度檢視成功，能強化多樣性議題受到關注的想法，也能在重新檢視傳統實務和教學策略時為所有學生創造新的潛能。

## (三)啟示(Implications)

顯而易見的是，教師對教學的興趣是被這些議題所激發，也是成功方案所強調使教師投入的教育和知識性的議題方式。這些努力建立在相信教師確實關心教學，而缺乏興趣和沒有參與感主要是因為部分缺乏成功和效能感所致。事實上，相對於一般對有關教師的研究結果和流行迷思，已有證據顯示，有相當比例的教師關心教學，而且喜歡教學更甚於研究。雖然研究型的教師傾向較低的教學承諾，年輕教師、女性和有色人種的教師有較高的教學承諾，但是絕大多數教師都很重視教學(Astin, Korn,& Dey,1991; Carnegie Foundation,1989;Blackburn,Lawrence,Biber, & Trautvetter,1991)。最近對較年長的教師研究顯示，即使在研究型大學，這個群體對教學的承諾也在增加，並非下降。(El-Khawas,1991)

另外，多年來教師們對社會正義問題表現強而有力的支持。因此，儘管教師作為一個整體對學術事務相當保守，但是對學生多樣性的改變與愈來愈多教學方面的成功，顯示了增進教師動機的相關條件。教師們也常發現缺乏相關的社群，而這些更具合作的環境能提供支援、想法和對大學機構的緊密聯結感。

儘管教師角色是高度個人主義的，而教師也喜愛孤立，但有相當多的證據顯示，這些條件教師的士氣和動機具有負面影響。(Austin, Rice, Splete, & Assoc.,1991; Palmer,1993;Shulman,1993) 增加動機的條件—在所屬及酬賞環境中的效能感、回饋、自主性、重要性和意義—通常被誤會為與多樣性問題對立，但是，正受到矚目且對高等教育和教師而言，具有巨大的潛能。

## 四、組織的條件

在文獻中所提到高等教育是需要改變的，一般而言即是針對多樣性進行變革，其中有 5 項最顯著的主題，如下所述：

1. 酬賞結構。Boyer's Scholarship Reconsidered(1990)的研究已以變通方式重新概念化教學與學術，使教師能在參與知識發展和傳播時也能提升教學和學習。然而，這些變革會遭遇到機構的價值、卓越的評估、政治和聲望等根本議題。也就是說，酬賞結構的討論需要接觸複雜和根深蒂固的價值觀，不會輕易改變。例如，雖然現在有更多的管道供教師撰寫和談論與教學有關的議題，但是，學校的審查委員會除了能勝任對傳統期刊和書籍出版的評估之外，對其他事務是不清楚的。另外，使用傳統的學生對教學的方法評價，這同時也產生了問題，同時在改變酬賞結構以加強對教學關注的過程中，教師發現學生對引入有爭議材料的反應有時是負面的，也會反映在學生對教學的評鑑。對於年輕、未獲終身職的教師和那些將截然不同觀點帶到課堂的教師而言，學生對教學的評鑑相當具有威脅性(Sandler, 1991)。此外，有多樣性背景的教師在學校卻花費大量時間在委員會、諮詢和指導學生。這個現實往往不被審查過程所認可，生產率仍是以文章和書籍的數量來評估。已有文獻建議使用更多質性方式去評估教學和學術、運用教師專業發展協議和機構的回應，並視個別階段和機構因素而區別教師的要求。改變酬賞結構需要更徹底和全面地審查這類議題，未來十年要使教師投入這些先進的教育議題，而且使時間和精力有效地運用，這些改變是必要的。

2. 班級規模和教師負荷。在許多大學，傳統的大型教室、利用研究生作為教學助理、以及使用不包括學生個別諮詢和工作的兼職教師，這些都抵觸且不利於部分學生學習和動機的條件。雖然，顯而易見的，有很多方法對於學習可以同時具有效率及效果，但是，增加全日制招生和減少個人接觸既不利於學習，也不利於教師滿意度。因為似乎大學機構實務並非真正支援良好教學的論述修辭，這樣的結構也使得教師和學生間有所隔閡而更加困難，教師動機因而被削弱。這種變革的討論的確需要投入、時間和冒險所需的增強。

3. 長期承諾。有的改變主要是因為外部資金的出現，有時來自公共機構，有時來自私人基金會。有證據顯示，有些改變已在課程、教學和學術上引發真正的熱情並提升士氣，但是一旦外部資源結束時，學校是否會持續投入資源仍不清楚。由於許多研究所方案並不提供新型態學術工作類型，也沒有替作為教學助理的研究生引入變通的教學形式，因此，許多年輕教師進入學校仍需要進一步的發展。此外，對於投入這些議題的資源支持和教師間的對話，需要有機構合作的媒介，然而，一旦遭遇財政危機，這些資源通常會被刪減。

4. 教師的多樣性。最終，教師社群將多樣化觀點帶入學術和課程，並結合促進合作的結構，當新議題產生時，就有助於持續發展內容資源來進行討論。更具多樣性的教師將減輕學校目前這些負擔，並帶來不同的觀點使教學、學習和校園實務可以改進。目前學校教師多樣性的進展是相當緩慢。這項理由也成為此一領域失敗的持續原因，但是，對於招聘具多樣性教師的阻礙和偏見仍然覺察不足。而在增加具多樣性的學生努力過程中，這些阻礙也反映了增聘多樣性教師的障礙。

5. 需要強有力的領導。這些議題是複雜、易變而根本的。除了那些研究一般高等教育，幾乎每個學者都會涉入高等教育的多樣性，也注意到越來越需要強大而有效的領導。從本章開頭的多樣性層面來看，需要新的領導使教師能投入、想法和議題的參與，愈來愈形重要。學生要求變革的聲音將更加強烈，來自機構內外而要求改變的壓力會愈來愈大，而且要求迅速改變。然而，有效變革的條件需要冒險、合作和讓更多教師參與的機會。在相互競逐而不同教育價值觀和目標關注之間的協調，需要熟練的領導才行。學校領導者必須是教育家，而非僅僅是管理者或政治人物—需要發展出一種能力，使存在於教育學生適應複雜和多样化社會脈絡而來的各種不同觀點能在學校裡進行艱難的對話，包括學術自由、言論自由、騷擾、校園氣氛、平權行動等。

## 差異化教學及其應用

黃繼仁  
國立嘉義大學教育學系

### 教室互動模式的要素及影響因素

- 教學是複雜的活動歷程，牽涉很多的因素
- 有課程與教材的組織、教學設計、活動內容和情境等的影響因素
- 更包括師生雙方的能力、行動、思想的因素、以及師生彼此間的互動因素。

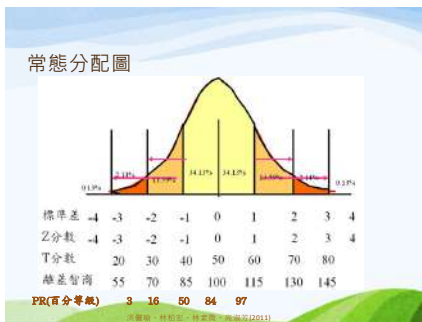
### 先做個小前測

同意打✓，不同意打✗

簡要寫出你的看法
1. 每個學生之間確有學習差異。
2. 「公平」是對學生一視同仁。
3. 一個人的智能是固定不變的。
4. 老師沒教過的，學生不會自學。
5. 每個學生都應該得到老師的支持和協助，讓他們能持續成長進步。

### 動物學校

To make it easier to administer the curriculum, all the animals took all the subjects.



### 相同並不等於公正

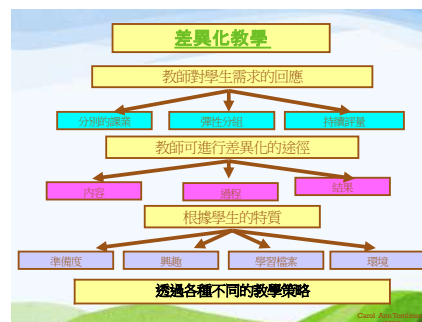
這是相同。 這是公正。



- ### 什麼是差異化教學？
- 以學生為中心
  - 對於內容、過程和結果的不同取向
  - 最佳實務
  - 一種思考和計畫的方式
  - 不同的取向
  - 彈性分組
  - 三或四種不同的活動
  - .....

- ### 差異化不是.....
- 一件事
  - 一個教室的35個不同計畫
  - 一個方案
  - 混亂的教室
  - 目標
  - 只有同質分組
  - 對某些人困難而對其他人容易的題目
  - .....

- ### 相關理論與策略
- 多元智慧理論
    - H. Gardner 提倡
    - 7種智力→8種智力→?
  - 多層次(multi-tien)教學
    - 共同學習的學生起點與需求不同
    - 為學生訂定個人化 (personalized)、適性的學習
    - 提供學生不同層級的引導、增強標準和選擇機會





### 教學策略菜單

郭靜姿 (2011)：多元菜單模式在區分性教學的應用，高雄市資源資源中心研習講義。

<ul style="list-style-type: none"> <li>實讀和演練</li> <li>同儕教學</li> <li>程序教學</li> <li>演講</li> <li>討論</li> <li>引導或指引學式</li> <li>獨立研究與探索</li> <li>模擬</li> <li>學習中心活動</li> <li>戲劇</li> <li>角色扮演</li> <li>引導想像</li> <li>複製型報告或項目</li> <li>開源型報告或項目</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>師徒制度</li> <li>視聽簡報</li> <li>文學園</li> <li>問題本位學習</li> <li>技術支持的學習</li> <li>小組辯論</li> <li>「詢問專家」探究</li> <li>團體策略</li> <li>彈性分組</li> <li>興趣分組</li> <li>能力分組</li> <li>分組合作</li> <li>群集分組</li> <li>內容分組</li> <li>講述故事</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>蘇格拉底式探究</li> <li>先導組織者</li> <li>概念圖</li> <li>閉關</li> <li>互動視聽</li> <li>共享探究</li> <li>實驗</li> <li>腦力激盪</li> <li>演示</li> <li>實地考察</li> <li>客座講師演講</li> <li>虛擬實地考察</li> <li>電腦虛擬</li> </ul>
---	--	---







不同層次的引導學習

	教師引導	個別化學習 (層次一)	個別化學習 (層次二)
學習目標	教師自訂	教師提供學生選擇機會	師生共同創造選擇機會
起點行為	教師診斷	教師診斷、提供學生選擇	師生根據相關資料共同診斷
學習活動	教師實施教學並督導	教師提供選擇、個別化學習	師生訂契約、學生決定順序與速度
學習結果	教師評量成績	教師評、學生有提供意見機會	同儕互評、師生共同評量

**動物學校**  
R. H. Reeves

有一天，動物們決定設立學校，教育下一代應付未來的挑戰。校方訂定的課程包括：閱讀、游泳及飛行等常識。為方便管理，所有的動物一律要修全部課程。

鴨子游泳一流，飛行課的成績也不錯，可是跑步就無技可施。為了補救，只好課餘加強練習，甚至放棄游泳課來練習。到最後磨壞了腳掌，泳技也變得平庸。校方能接受平庸的成績，只有鴨子深感不值。

兔子在跑步課名列前茅，對游泳卻一籌莫展，甚至精神崩潰。

松鼠爬樹最拿手，可是飛行課的老師卻一定要牠自地面起飛，不進從樹頂下降，弄得牠神經緊張，肌肉抽搐。最後爬樹得丙，跑步更只有丁等。

老鷹是個問題兒童，必須嚴加管教。在爬樹課上，牠第一個到達樹頂，可是卻堅持用最笨的方式，完全不理解老師的要求。

學期結束時，一條怪異的鱷魚以高超的泳技，加上勉強能飛能跑能爬的成績，反而獲得平均最高分，還代表畢業班致詞。

另一方面，牠因為抗議學校未把掘土打洞列為必修課，而集體抵制。牠們先把子女交給僱作學徒，然後與主換置合作另設學校。

一個有趣的故事：法國菜單

- 姜老師告訴我們，當年的男朋友請她到一家法國餐館去吃飯。她看了菜單以後，覺得每一道菜都很貴，可是她的男朋友卻一副無所謂的樣子。不但點了生菜，當然還點了飲料和甜點。他要點紅酒，她拚命阻止，卻吃完了以後，姜老師感動萬分，認為她的男朋友真是惜職，也答應了他的求婚。
- 她說她準備了三份考卷，甲種非常難，乙種中等，丙種非常容易。甲種考卷給程度高的同學，乙種考卷給中等程度的學生，程度不好的同學拿到丙種考卷。這些程度不好的同學每次考試，都拿到至少六十分。
- .....

**國中國文差異化教學**

1. 課前預習單  
(泳樞卡、白金卡、黃金卡、綠卡)
2. 差異化教學
3. 補救教學

預習卡評量規準(Scoring Rubrics)

表現	5 [A]	4 [B]	3 [C]	2 [D]	1 [E]
選詞	選詞精確符合要求數量	選詞正確符合要求數量	部分選詞正確符合要求數量	選詞數量符合，但字跡不工整	選詞不符合要求數量，且凌亂
作者心管圖	多層次且有綜合歸納	至少兩層次	兩層次	一層次	需要教師指導才能完成
課文主旨	50字以內	30字以內	20字以內	字數不拘	無法完成
提問	3個以上	2個以上	至少2個	不要求	無法完成
個人見解	見解獨特具有省思	能評論文本自陳其說	能掌握文本意涵	能掌握部分文本意涵	無法完成





## 回饋

高博銓

### 1. 大學教師教學動機增強之道

本文就有關動機、教學動機、學習動機的相關研究文獻整理，指出增強動機有一些共同的元素。包括，當個體感到能成功、有充分自主性、能設定具有意義和價值的目標、並且能獲得回饋、而其努力是能被所屬環境肯定和接納等，都可能激發較高的動機。換言之，動機是由個體有機會證明他們能勝任有意義的任務而增強，而且能連結社會的重要價值和成果。依此，由本文所提出，從學生多樣性的四個層面來看：表徵(或表面特徵)、校園氣氛、教育目的和組織變革。可以發現前述增強動機的共同元素，有諸多阻礙之處，如學生表徵的多樣性，教師要能成功教導每位學生，並不容易；組織變革以及機構成效的要求，教師難以有充份的自主性；基於學生和校園氣氛的多樣性的，教師努力而能被所屬環境肯定和接納的程度，其標準和難度愈來愈高。

### 2. 學生多樣性和教師多樣性互蒙其利

當前許多的大學及教師已將教育所有學生生活於多樣化社會和世界的目標，納入大學的教育計畫及相關政策，這也促使大學教師重新思考課程的內容，包含社會和世界的多樣化議題、與校園氣氛有關的議題、回應並了解不同於他們的所有學生的需求。由此來看，教師多樣性可以回應學生多樣性所帶來的變化和需求，兩者能互蒙其利。就國內大學而言，教師多樣性的具體作法可以反映在以下幾個方面：教學創新和多元教學、跨領域課程與教學、跨領域和跨校性的教師社群、跨領域交流和研究、跨領域的學分學程和學位學程、推動教師教學實證研究等。

### 3. 學生表徵是大學教學的起點，影響教學的成敗。

隨著社會的快速變遷，學生表徵已不同於傳統大學教育的學生。無論從性別、種族與族群、社會階層、家庭文化、科技習性、政經環境、宗教信仰、環保意識、人口結構等層面來看，都可以發現，學生表徵與傳統大學教育的學生，已產生明顯的改變。而誠如本文所提，當學生從新的觀點開始質疑所有教育層面時，教師的舒適性與能力就會受到挑戰。尤有甚者，當各層級都要求表徵重於品質時，教師的舒適性會受到更大的挑戰，由此而衍生平等和品質間的衝突，將更趨明顯。有鑑於此，大學教師理應儘快脫離舒適圈，洞悉前述社會變遷所帶來各個層面的變化及其展現在學生表徵所凸顯的個殊性，同時謀求大學教育平等和卓越之間落差消弭的可能性。雖然其有效處理涉及多個層面，但學生表徵無疑是起點，而在此基礎上所構建的課程和教學路徑，才能滿足學生個殊性的需求，達到大學教育的目標終點。

謹就繼仁教授〈導讀〉頁 10 所論「酬償結構」，擴大而成「大學課堂內的目的結構和酬償結構」(單文經, 1995)，略作補充說明，權充回饋。

大學課堂內的教學活動結構，不只可從課業結構內容和成品等向度來瞭解，還可以從大學教學活動的主要場所——課堂——的脈絡 (context) 中瞭解。課堂的脈絡中，有兩個重要的向度，可以協助我們瞭解學生對課業的看法：一為目的 (goal) 結構，一為酬償 (reward) 結構。酬償結構和目的結構二者，常被認為可以交替使用；但是，在學理上，仍然可加以區別的。

所謂目的結構，是指教師設計課業的方式，其用意在於引導學生完成這些課業。所謂酬償結構，則是指教師分配酬償 (如分數或獎勵的作法) 的方式，其用意在於評量學生完成課業的結果。這兩種結構所形成的脈絡，可協助我們瞭解學生之間相互獨立或相互依賴的關係，及其對大學生認知和學習動機的影響。

### 一、目的結構

大學課堂內的目的結構，是指在教授引導之下，為了達成教學目的，在學生與學生之間，以及教授與學生之間，所形成的相互依存關係的類型。依其相互依存的程度之不同，大學課堂中的目的結構，可以分成三種類型 (Johnson et al., 1981)：

(1)、合作性的目的結構。當學生察覺到，若且唯若與別的同儕相互合作，達成共同目的，自己的目的才可能達成，則可以說，這個課堂的教學，有合作性的目的結構存在。合作性的目的結構，強調的是學生之間的相互協調與合作，以達成共同的目的。

(2)、競爭性的目的結構。當學生察覺到，若且唯若與別的同儕相互競爭，使別的同儕達不到目的，自己的目的才可能達成，則可以說，這個課堂有競爭性的目的結構存在。競爭性的目的結構，強調的是學生之間的相互競爭，以達成勝過別人的目的。

(3)、獨立性的目的結構。在具有獨立性的目的結構的課堂中，某甲學生是否達成目的，與某乙學生是否達到目的，毫無瓜葛。一般說來，在這種情境中，學生之間，毫無交互作用可言。

多數大學課堂內的目的結構，在性質上都是獨立性的。換言之，無論參加考試或是撰寫書面報告時，絕大部分的學生都是單獨行動的。然而，學生可以共同合作準備考試，或者任課教授可以把教學活動的目的結構，設計得比較具有合作的意味，並且讓學生有相互依賴的感覺。為了達到此一目的，教授可以要求學生們共同分擔責任，每個同學負責一部份。比如說，要求學生共同作一份報告，或是共同完成一項實驗，或是共同設計一件作品。在這種情形之下，其目的結構乃是合作性的。但是，這還是要看學生的成績最後是如何評定的。要求學生合作分組報告，卻又以競爭性的目的結構來評分；或者，分組寫一份報告，卻又以獨立性的和競爭性的酬償結構來處理，就失去了鼓勵合作的原意。

雖然，競爭性的目的結構比較少見，但是仍有些情境的競爭性意味比較濃厚。例如，在課堂中的討論活動，學生們可能為了爭取教授的認可，或是為了表現自己的能力而競相爭取發言。本來是合作性的活動，卻變成了競爭性的活動。

### (二) 酬償結構

酬償結構亦可分為獨立性、合作性、和競爭性三種類型。獨立性的酬償結構，是只根據學生個人的表現來計分的。例如，教師可能以某套標準 (如效標參照或精熟導向的記分制) 為計分的依據，也可能是以個人過去的表現為依據 (例如，經過一段時間進步的情形)。因此，同學與同學之間的分數，各憑本事，互不相干，這就是所謂的獨立性的酬償結構。

合作性的酬償結構，則是指教授依照分組合作的同學之間，互相依賴的程度來給分 (Slavin, 1983)。例如，兩個學生合寫一份實驗報告，或是一個小組的學生共同完成一份集體作業，而這些成

品只給一個分數，同組同學得到一樣的分數。

相反的，競爭性的酬償結構，則在使學生的得分建立在別的同學表現之上。最常見的例子即是以一曲線來計分。在此，有某些明顯的或是隱含的標準，說明若是學生作了那些作業，可以得 A，或 B，或 C，或更低分數的規定。這些曲線可以從最嚴格的、毫不考慮學生的相對的表現，到相當有彈性的、根據學生的表現而定等等，不一而足。

合作性酬償結構下的分數是相互依賴的，而且是正面的型態。競爭性的酬償結構，則強迫學生以負面的方式相互關聯：只有部分學生可以得到較好的成績，而罔顧其他學生的相對表現。這樣的作法往往對整個課堂內的教學效果，造成很大的傷害（McKeachi, 1986）。

一般而言，研究的結果顯示，合作性的酬償結構對於學生的動機和認知，最具正面的效果，而且能促進學生的表現。但是，如何作妥善的設計，則頗費思量。以師範教育課程的設計為例，把合作性的酬償結構，應用到師資培育的課程上，可能會使師範生合作地「學為人師」（learn to teach），有所助益；對於以後指導中小學生合地學習，也有正面的影響。但是有關個人的學科成績如何計算，又結業成績如何計算，這些攸關個人分發實習的問題，是否會抵銷應有的成果，都必須多加考慮。

### 參考文獻

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive and individualistic goals structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.

Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.

McKeachi, W. J. (1986). *Teaching tips: A guidebook for the beginning teacher*. Boston: D. C. Heath.

單文經（1995），影響大學班級教學品質的因素。中華民國管理科學會主辦，「大學教學品質學術研討會」，6月7日。台北市：國立政治大學公企中心。

一、對本章覺得有重要意涵之處：

繼仁教授精簡扼要地概述了本章的重點，讀者印象最深者如下：

1.喚起學生內在動機最重要：內在動機當個體感到能成功、有充分自主性、能設定具有意義和價值的目標、並且能獲得回饋、而努力是被所屬環境肯定和接納的時候，動機是最強烈的。

(Bandura, 1982; Deci & Ryan, 1991)。

Carl Roger 認為最重要的學習是相當程度的影響學習者的行為。他認為最重要影響學習者的行為的學習是自我發現與自我適切的學習。在這樣自我發現與自我適切的學習，對個人是適當切而且會整合到經驗裡，但無法直接互相溝通。

2.美國高等教育學生的組成：現今在高等教育學生有 53% 是女性、有 43% 超過 25 歲、有 43% 在職進修、有 20% 學生是來自於各種不同膚色群體，而且是家中第一個就讀大學而第一語言並非英語的比例日漸增加。(Curtis & Herrington, 1992; NCES, 1990)。今白人、男性、18 至 20 歲的大學生群體、容易了解他們想要什麼、為什麼就讀大學、以及成就什麼的時代已經過去了。

3.美國高等教育教師的組成：美國教授正在老化，而其組成的成長和學生群體的組成背道而馳。最近的研究顯示，有一半教師接近 50 歲，已在大學機構安逸長達 20 多年，大都為白人、男性、中產階級(Baldwin & Blackburn, 1981; El-Khawas, 1991; NCES, 1990)。年齡之所以重要在於，一般都認為，也有研究指出，隨著年齡增加，教師對教學的興趣日益減少。傳統假定也認為，當老師年齡漸長，對「年輕人」愈沒有耐心(Astin, 1993)。

4.學生多樣性的四個層面：分表徵、校園氣氛、教育目的、組織的/學校的變革，四個層面說明學生多樣性具有架構和系統性。

5.大學教師沒有事前培養能夠處理自己和學生情緒的知能：教師而言，這項挑戰是可怕的，因為很多教師在他們學術殿堂上並沒有準備好去處理情緒這個部分。Maegaret Wilkerson 巧妙地描述到：「教師恐懼他們自己無法處理來自這些學生不可避免的衝突、憤怒、失敗感和困惑，還有自己的憤怒、恐懼、與罪惡感。他們說：我是個學者、老師，而非準備成為社會工作者」(Wilkerson, 1992, p.52)。

6.「新」大學生給大學教師帶來挑戰：教師們也發現他們面對「新多數」(new majority)議題時，在班級規模擴大和教師地位低落的環境中，愈來愈要求學習的個別化。而學生也愈來愈常質疑課程、氣氛、目的以及教什麼、如何教、誰來教。對於教師動機的重要元素—能力、回饋和自主，每一項都是獨特的挑戰。

7.五個組織條件可作為改善之道：酬賞結構、班級規模與教師負荷、長期承諾、教師的多樣性、需要強有力的領導。

二、對本章的個人感想：

個人讀完有以下感想

1.如何以自主、目的和專精，喚請多樣性學生的動機，是大學教師必須持續研究的，組成大學教師社群，共謀良策是個很好的方式。

2.臺灣的大學教師和大學生組成如何？是不是和美國一樣，值得校務研究深入了解。

3.從五個組織條件，臺灣的大學校數過多、學生因少子女化，大部分都進到大學、大學畢業生就業條件和薪資不佳。共同思考目前大學教育的目的、大學教學的重要性，以及大學教師應該具備的條件(僅知道自己的學科專業，可能已經無法勝任大學教師工作了)。

## 劉敏

1. 本章就學生多樣性和教師動機間相關因素的探討，從學生多樣性的四個層面：表徵(或表面特徵；Representation)、校園氣氛(Campus Climate)、教育目的(Educational Purpose)和組織變革(Organizational/Educational Transformation)，剖析其和教師教學動機涉及的相關議題。其次，再從增進教師教學動機、教室和教學、以及學生準備和卓越等議題進行探討，再提出相關的啟示，深具啟發的意義；最後，再就組織的條件提出進行變革的建議。。

2. 本學期我有教授一門二年級的跨域的概論課程，學生科系包羅萬象，有文學院、外國語文學院、理學院、法學院、社科學院、農學院、工學院、商學院、新聞暨傳播學院、藝術學院、環境設計學院以及教育學院。就科系而言，學生來源相當多樣，但是學生間、師生間、課堂上卻無預期中的火花或熱烈的討論，而是冷漠無反應的氛圍，十分可惜。只有在改他們作業心得時，偶有感到不同領域學生感想或看事情考量點的不同。如此結果，對授課老師我的教學動機的影響自然不會是正面的。歸咎原因，應是同學彼此間不熟識，師生間也不熟識，或是學生所分到的跨域課程並非其興趣所在，或第一志願。也許下學年在學期課程開始時，多一些讓學生互動的活動或報告，不然因跨域課程而認識的同學無法成為未來人生事業的人脈，實屬可惜。

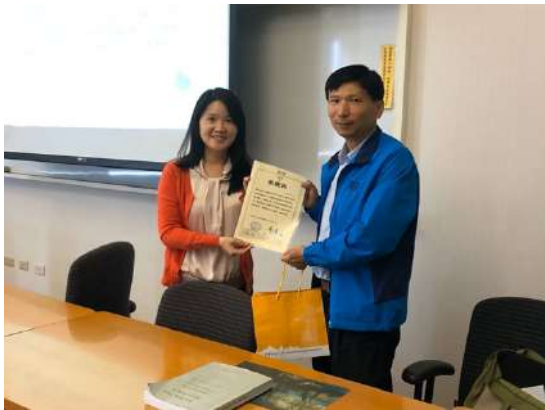
## 陳琦媛

感謝黃老師詳實且流暢的翻譯。本文著重探討學生的多樣性，及其對教師教學動機的影響。閱讀本文時，一直會覺得文中所探討學生多樣性的議題比較著重於美國的社會背景，因為種族的多元性，促使美國的學校很重視多樣性這個議題。在美國大學網站的首頁，校方也多會呈現多元種族學生的學習照片，以突顯其接納多樣性的形象。但這樣的議題在大多數為亞洲人的臺灣社會中較少如國外如此受到重視。因此，在閱讀此篇文章前，個人所期待的其實是不是在於學生種族等多樣性方面的探討，而是對於學生學習程度與背景的多樣性的探討。

因本人長期任教於師資培育單位，學生來自全校不同的系所，從大學部、碩士班、博士班到在職專班皆有，對於教育專業與實務接觸的程度多不相同，因此在學生的背景、程度與專業方面具有多樣性，這個多樣性和本篇作者所著重的多樣性應是不同面向，但同樣在教學上產生課程設計與教學實施上的挑戰。例如這學期所教導一門教育學程的課程中，有一半的學生是教程二的學生，一半的學生是教程一的學生，在教學內容中有些部份教程二的學生已經聽過了，我很擔心學生再聽一次會覺得無聊，所以改用其他的內容或實例取代，但從期中考學生的答案中，發現這些教程一的學生因為沒有聽取到那些內容而在概念上較為不清楚，這讓我有點懊惱。因此，面對一群程度不同的學生該如何設計課程與教學其實是我蠻想瞭解的議題。

另外，國外學生因來自不同的種族與背景而產生階級與歧視等問題在國內的教學上較為少見，倒是學生背景的多樣性讓整個課程豐富許多，透過不同專業背景的激盪，也讓老師與同學們認識了許多不同領域所培養出來的學生特質，在進行教學與課程設計活動時亦活潑豐富許多。因此，我蠻肯定在課堂中學生多樣性的存在。但在課程的設計上確實得另外花一番巧思。例如，在教學原理課程中，我得試著引導學生將所學到的教學方法應用到他未來可能教導的學科中，不然學生會覺得有些教學方法與他的專業背景的相關性不高而失去學習動機。另外，在進行討論或實作體驗活動時，我會讓學生透過同科系或不同科系的組成方式，增加一些不同的交流機會。倒是學生程度的多樣性讓我比較苦惱，雖然瞭解可以透過學生程度的落差讓同學們彼此交流與教導學習，但在課堂中如何進行差異化教學並非易事，也是我很想瞭解及學習的教學方法。

# 活動照片





# 2019.12.09 第六次會議

## 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第01章〈人類動機的意義〉（The meaning of human motivation）

篇章出處：Walker, C. J. & Symons C. (1997). The motivation to teach: Perennial conundrums. In James L. Bess (Ed). *The meaning of human motivation* (pp. 03-18). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

引言人：實踐大學家庭研究與兒童發展學系高博銓

本章主旨：本章為第一篇「教學動機研究之道」（Approaches to studying the motivation to teach）的首章，也是本書的第一章「人類動機的意義」（The meaning of human motivation）。

## 第 01 章〈人類動機的意義〉

### ●前言

p. 03.1 Ralph Connors 和 Carol Raynor 兩人共事 11 年，共同服務於伊斯頓州立大學的現代科學中心。兩人在大學皆教授物理學導論的課程，他們兩人雖然有許多的共同點，但卻是兩位截然不同的老師。Connors 講話慢條斯理，語氣徐緩較無生氣。學生都有他多年來授課的內容筆記。他普受學生喜愛，因為他的考試都是採用簡單的選擇題題型，而學生一旦取得前述的課堂秘笈，即可安然翹課無虞。

p. 03.2 Raynor 老師則展現另類風格，她曾於課堂中邀請當地的饒舌團體來介紹電路學中的歐姆定律（Ohm's law），並於表演中突然將電燈關掉，並要求課堂中的 200 位學生一起參與，「唱得愈大聲，電燈就愈亮。」配合歌詞動作，燈炮真的變亮。超乎她的預期，學生真的愈唱愈大聲。之後，她再解說電路負荷過量所產生的電阻問題。

p. 04.1 如今 Raynor 老師的教學不再需要邀請饒舌團體來課堂，學生自己就可以粉墨登場，無需外來的和尚。Raynor 老師熱愛物理學並讓學生感受到其教學的熱忱。當校園記者詢問其最喜歡的任教班級時，她表示，教學是一種持續進展的活動，雖然我對教過的一些班級感到滿意，但至今仍然沒有所謂的最佳班級。

p. 04.2 雖然表面上看起來，Raynor 的教學動機好像高於 Ralph，但進一步探究，卻也不是那麼明顯。畢竟，人類的動機頗為複雜，常常難以單純界定其因。所以，當我們要說一位老師的動機明顯高於另一位老師時，我們需要考量影響個人行為的內外因素，並且採用堅實的理論來加以解說。就此而言，我們可能必須要去回應人類歷史中的古老問題，人類行為的動因為何？

### ●何謂動機？

p. 04.3 直到最近，多數的心理學家仍然認為，人類行為動機的研究是一項過時的議題。這可由相關課程遭到刪除，略窺一二。不過，美國心理學會仍將其視為研究摘要中進行搜尋的一個關鍵

詞。誠心而論，動機這個概念蘊含太多意義，所以並不實用。而就某種程度來說，本文的探討實已落入此窠臼之中。所幸，近來有幾個新興的理論，賦予動機較佳的定義，也有助於後續有關人類動機的研究設計和介入。

p. 04.4 本文綜整前述行為動機的新興理論，認為動機係指「激發、引導、維繫個體行為的條件和過程。」不過，在我們探究現今有關人類動機的新觀點之前，先回顧過往有關動機方面，一些典型的看法。

#### ●老生常談的問答

p. 04.5 在古代的希臘，教學行業是備受推崇的工作。知名的哲學家，如蘇格拉底、斯拉西麻查斯(Thrasymachus)，都清楚地勾勒出理想的師生關係意象。而依他們的論點，又會如何評價眼前Ralph Connors 和 Carol Raynor 兩位老師的教學呢？斯拉西麻查斯認為人類的行動是唯利而為。為了抗拒人類與生俱來追求享樂的傾向，社會規範和指引必須奠基在大眾的福祉上。依此，斯拉西麻查斯可能會認為Ralph老師採取自由放任的教學文化，而在相同的教學文化中，Raynor老師的教學也是出於自利，選擇饒舌活動是要迎合學生，獲取他們的愛戴。

p. 05.1 相對而言，蘇格拉底認為人類是因善而行，雖然他坦誠，人類起初可能不知善之所在，但行而後知，行動之後即能知善，即使違反個人利益，仍能擇善而行。蘇格拉底可能認為Ralph未受良師引導，故不知卓越教學之道，而Raynor則有幸授業於享有盛譽的大師。若欲激發Ralph的教學動力，那就要讓他置身其境，在完善的教學環境下薰陶、啟迪，並且提示明確的教學規準。而斯拉西麻查斯雖然可能也同意清楚指出教學規準，但他對於任由Ralph自己隨個人喜好來界定良善的作法，頗不以為然。除此之外，他應該會採用獎懲方式，肯定好的教學，貶抑差的教學。

p. 05.2 前述蘇格拉底、斯拉西麻查斯有關人類動機的論點，符合當今理論聚焦於行為外在或內在因素探究的觀點。

#### ●有關人類動機的外在影響因素

p. 05.3 斯拉西麻查斯的看法符合當代學習理論的觀點：巴夫洛夫、斯金納主張外在環境因素對個人行為的影響。準此而言，動機的概念並非必要。事實上，依據前述的論點，Ralph Connors 和 Carol Raynor 兩位老師只是在課堂中表現出不同的行為，至於動機、情緒等層面相關的內在狀態，並不重要。兩者都強調增強作用並避免懲罰。Ralph教學過程不正視學生，主要是不想看到學生不認真、無聊的狀況。Raynor與學生一起活動，是因為學生先前的回饋反應，強化其作為。若學生無正向反應，Raynor可能就不會做此選擇。相對地，Ralph在尚未受到制約前，可能展現較多的教學熱忱，例如對於研究所的學生。依巴夫洛夫、斯金納的觀點來看，Ralph在大班教學所產生的恐懼，可以透過增強來改善，例如大學生課堂反應若像研究所學生一樣，表現正向友善的非口語反應，即予以強化。

p. 06.1 利用環境的反應系統可以影響個體的行為。就像行為矯正，運用外在的行為反應強化遠優於內在的回饋反應。在個人主義文化中，薪津酬庸系統明顯可以提高生產力，表面上來看，在高等教育中，運用薪津酬庸系統頗為合理。然而，要能明確定義優良的教學表現、評估方式且取得共識，並不容易。例如，學生的好表現是受到老師哪項教學作為的影響，很難區分和評量。此外，組織的文化也很重要，在教學型的組織文化中，相關的教學討論、探究、評估，就比較會受到重視，教學改善的機會相對較高。就此而言，Ralph Connors 和 Carol Raynor 兩人所任教的大學是屬於綜合

型的大學，教育的目標和任務並不明確。以伊斯頓大學來看，很難在所謂「好的教學」達成一致的共識，Ralph Connors 和 Carol Raynor 兩人的行為動機並不一樣，而這顯示他們處於組織目標不彰所表現出的適應方式。

## ●工作設計

p. 06.2 工作設計的理論亦指出環境對人類行為動機的影響。換言之，是工作任務本身，而不是工作者，會影響工作的進展和成效。雖然主張強化和擴大工作內容的相關理論指出，有些工作的屬性或特徵確實有利於激發較高的動機。不過，工作設計理論認為，採取精緻細膩的工作分析和設計，亦能帶來動機的改善。諸如工作的意義性、自主性、回饋等，都能產生效益。Hackman 和 Oldham(1980)的研究指出，當工作需要多元複雜的技能、工作本身具有整體性而不是不用心思的零碎性工作、對他人有實質的重要性、工作者擁有自主性能掌控工作的權力、工作者具備執行任務的知識技能等，這類的工作最具意義。

p. 07.1 大學的教學活動，乍看是精心設計的工作：有意義、具自主性且有反應回饋。但就像部份大學教師所感受到的，教學工作枯燥乏味。雖然有些大學的課堂教學活潑生動且具啟發性，但傳統的講授教學模式，並不具有此特性。傳統的講授教學不需要太多的技能，教學活動常是片斷且無關緊要，對既定的課程內容加以規範。換言之，課程的內容、綱要、文本都已事先定好，明顯限制了自主性。而在講授式的課堂教學中，受到多數演講廳建築空間大小所影響，其自主性更是受到壓縮。最後，因為講授教學強調課程內容的傳達，並不重視如何教導內容，而教學的成效反應於個人的內在、認知層面，而不是外在、社會層面。簡言之，如果講授是大學教學的核心活動，那多數的大學教學者會較缺乏教學的設計和動力。

p. 07.2 Ralph 只是傳統講授式教學思維下的受害者。或許我們應該重新界定大學教師的工作本質。因此，大學教師如果教學不佳，則是一位不稱職的工作者。事實上，就因為他們差勁的工作表現，更凸顯有必要去檢討大學教師的工作任務，而不是大學教師。Raynor 老師有比較高的教學動機，是因為她重新設計教學工作，不採用傳統的講授方式。雖然沒有獲得大學教學同仁和組織機構的支持，但她至少在三個層面中的兩個層面，努力去改善：(1)讓她的教學工作更具意義；(2)她開展教學溝通的回饋管道。然而，即使她比 Ralph 老師有比較高的自主性，但她仍未擁有所需的完全自主。例如，她可能比較喜愛 20 人的小班教學，而不是 200 人的大班課堂教學。

p. 07.3 雖然對於 Ralph 和 Raynor 兩位老師行為動機的檢視，有助於我們瞭解工作設計理論的實用性和價值性，但理論卻未說明工作目標如何設定和管控，以下所介紹的目標設定理論則有助於我們釐清這部份的困惑。

## ●目標設定

p. 08.1 根據 Locke 和 Latham (1990)的研究發現，選擇挑戰性的目標可以提升工作動機。但是目標必須具體，同時可操作，並且是個人所擬定或由權威階層所指派。姑且不論目標是自訂或指派，個人對於工作的堅持和成就感必須仰賴目標的挑戰性以及工作表現所獲得的回饋。僅具單一方面都難以竟其功。

p. 08.2 Locke 和 Latham (1990)研究發現，欲獲得較高的成就表現需要展現出較佳的內在和外在特性。其理論指出，工作者要具備專業能力，有稱職的表現，同時有高度的自我效能感。而管理者能以公平、平等的方式，肯定員工的成功表現，有利於員工維持高度的成就表現。就像期望理論，

目標設定理論主張，欲提高大學教師的教學動機，內在和外在層面積極正向的回饋是必要的。

p. 08.3 大學教師要提升其教學動機需要有清楚明確、具體可行的目標。目標太多、模糊、簡單容易或難度過高，都不易激發老師的教學動機。此外，要能持續獲得具體、回饋性的表現訊息，才能維持較高的動機。

p. 08.4 從目標設定理論的觀點來看，Ralph 和 Raynor 兩位是截然不同的教學者。Ralph 缺乏教學工作相關的目標，例如他的教學目標殊少涵蓋學生的學習，課堂的反應回饋也只是不斷地強化其原有的信念，並沒有去評估其目標成效。Raynor 則有其教學目標，最重要的是目標能與學生的學習連結。鼓勵學生參與課堂活動，正視課堂的立即性回饋，師生都能從活動中獲得回饋訊息。從目標設定理論來看，Raynor 老師的教學具有挑戰性和啟發性。

## ●影響人類動機的內在因素

### ●期望理論

p. 09.1 對於行為理論的修正是朝向影響行為的內在因素進行探討。雖然社會學習理論 (Bandura, 1982) 並未從動機的結構來探討行為，但卻引導後來的心理學者開始去探討影響人類動機的內在因素。其中之一是在工業化時代組織心理學領域的期望理論。

p. 09.2 期望理論的支持者主張，人類在特定活動中的行為取決於行為表現前對於行為結果所進行的「動機微算」(motivational calculus)。首先，我們會評估表現特定行為的成功機率，這個被稱為「努力-績效 期望」(effort-performance expectancy) 的概念。不過，有時候即使評估結果有高的成功機率，我們也有可能選擇不表現。依據期望理論，我們行為的發動與否要看行為績效的預期結果。也就是我們預期所表現出來的行為會獲得滿意結果的成功率。結果可能有正負面。此外，結果也有內發面(例如讓人感覺良好或提升個人自尊)或外顯面(例如金錢)。Lawler 更將其區分為一級和二級成果。一級成果是原先即可或即能促發個人行為的預期結果。例如金錢可以讓我們購買東西，提升我們的購買能力，這是一級成果。另一方面，金錢也可以反映我們在一個組織中的價值，而當我們把金錢作為一種工具或工具化 (instrumentality)，藉以滿足更深層的慾望時，心中所擁有的收穫感，即進入到二級成果。

p. 09.3 個人動機的評估是將「努力-績效」的期望值與「績效-收穫」期望值相乘。若預期結果為零，即表現出來的行為，成功機率是零，則動機必然很低。同樣地，如果預期的收穫低，則縱然有行為績效，個人的動機也是很低。

p. 10.1 期望理論也可以用來說明前述 Ralph 和 Raynor 兩位老師的教學行為。Raynor 老師採用饒舌活動是因為她有較高的「努力-績效」期望值—依據過往成功的教學經驗，認為可以帶動此活動。對於採用饒舌活動的信心來自於先前的正向教學回饋。其他的評估面向包括教學專業勝任感(內在層面)、因評價高而隨之而來的獎勵或升遷(外在層面)。她所進行的「動機微算」，讓她具有較高的行為動機，同時願意去改善本身的教學。

p. 10.2 另一方面，對於 Ralph 老師的行為觀察，可以發現，其行為動機較低。依據期望理論，Ralph 老師的「努力-績效」期望值低(他認為即使努力，成功機率仍低)。預期的結果及收穫的期望低，換言之，行為的績效、預期的收穫或兩者，都可能低。舉例而言，Ralph 老師過往的教學經驗顯示其「努力-績效」的期望不會高，即使運用新的教學技巧亦是如此。此外，雖然他可能借鏡

他人的成功經驗而燃起動機，但可能也會因為其預期的收穫感低而降低動機(例如，即使我教的好，升遷機會也輪不到我)。

p. 11.1 期望理論幫助我們可以去分析個人的行為動機，辨識低期望值的發生面向，提出低行為動機可能的改善作法。如果是「努力-績效」期望值低，那我們就辦理工作坊，改善他們的教學能力，並提供安全的教學環境，讓他們可以磨練新技巧，獲得成功經驗。假使是「績效-收穫」期望值低，那我們就提高行為結果的正向回饋或者是提升其從一級成果到二級成果的收穫感(例如對於教學績優的教師給予較高的報酬誘因並允諾升遷機會或公開表揚其成就)。

#### ●自我效能理論

p. 11.2 期望理論聚焦在心智層面的精算，評估個人的努力付出所獲得的內在和外在成果，是否值得行動。自我效能理論雖然也考量成果，但更關注個人取得成功經驗後，所獲得的內在報酬。自我效能可以定義為個人行為表現所具有的勝任感和效能感。那是一種對於周遭環境的駕馭感。

p. 11.3 Bandura 對於諸多人類行為的觀察發現，自我效能可以克服個人的恐懼。自我效能讓人願意去探索新的領域，近來有關這方面的研究則是聚焦在個人控制的重要性。個人的自我效能感愈高，其對於周遭環境的掌握度就愈高。不像習得無助感，個人再怎麼努力，都無法成功。而自我效能感高的人則會努力去找回失控之處，重新獲得控制感。

p. 11.4 Bandura 也探討了自我效能信念，意謂個人在特定環境下，能表現出所需的功能性行為，有多少掌握程度的信念。自我效能信念高的人可以展現高效能的行為來執行任務。研究指出，個人想嘗試新事物、想努力完成任務或者是想要達成特定目標，這些都與自我效能信念直接相關。本文中的 Raynor 老師就有較高的自我效能感，所以敢在課堂中採用新的教學方式，我們預期，即使 Raynor 剛開始不如預期，她也會利用個人的自控能力，重新檢視教學現況，擬定新策略或是與學生一起討論，謀求解決之道。Raynor 老師的自我效能感能引導她探索新領域，不斷地改善其教學能力。

p. 12.1 雖然我們不敢斬釘截鐵地指出 Ralph 老師的自我效能感一定低，但綜觀其所表現的行為模式明顯符應習得無助或低自我效能感，因為他對於課堂教學的行為，毫無改善之舉。從他傳達給學生的情緒反應可以說明其對於教學改善作為的退避和厭煩心態。

p. 12.2 自我效能理論和期望理論兩者的共同處是都強調教學成功經驗的重要性。兩個理論指出，過往有一定程度的成功經驗才能促使個人保有持續改善教學技巧的動機。期望理論強調，對於成功經驗的低度期望會讓人的行為動機降低。另一方面，自我效能理論認為，缺乏成功經驗會讓人產生較低的行為精熟度和控制感。綜觀兩個理論，可以發現，我們應該在教學專業的早期階段及早啟動專業訓練。相較於現階段的在職教師，理論顯示要在他們專業發展的關鍵時期，建立成功經驗，而不是持續的失敗挫折經驗。

#### ●整合內在和外在影響

p. 12.3 有些理論讓影響人類動機內外層面的界線模糊了。例如目標設定理論檢視行為者內在層面有關能力表現的條件以及外在層面有關行為回饋的清晰度。同樣地，工作設計理論指出，工作的合理設計可以激發動機是取決於工作者具備執行工作所需的技能以及成長需求。有些理論的解釋力確實奠基在有關人類動機內外層面的觀點論述。最佳化經驗論、自我決定論以及最近以社會

動機為基礎所提出的理論，這些理論恐怕更難以明確區分歸類。藉由融合內外層面的相關觀點，這些理論提供我們探究人類動機的另類選擇。

#### ●最佳化經驗論

p. 13.1 根據最佳化經驗論，當所面對的挑戰適切，且與行為者的能力相適配，則行為者會體驗到一種異常的興奮狀態(也就是感受到一種心流的經驗)。與目標設定理論的觀點相似，最佳化經驗論主張，個人行為動機的提升取決於個人行為能力與所處環境任務目標挑戰度兩者之間的契合度。任務的挑戰度逾越個人能力則個人產生焦慮；而任務的挑戰度遠低於個人的能力則個人感到枯燥乏味。將此理論應用於大學教學，則應該減少教師能力所不及的工作任務；或是改善大學教師的教學能力；或者整合上述兩種作法。如果採納這種策略，則可以預期，大學教師會看到教學帶來的回饋報酬，而比較可能在教學過程中獲得心流的經驗。

p. 13.2 不像Raynor老師，Ralph老師在教學過程中，可能未曾有過心流的經驗。他或許對於課堂中的教學活動無動於衷，興趣缺缺，感到乏味。他會有這種經驗感覺，是因為他在大一的物理導論課程中，太過於強調知識導向。依據 Mihaly Csikszentmihalyi 的看法，Ralph老師可以採取較具挑戰性的作法來教授課程以改善他的經驗值。例如把課程視為理論物理學的經典課程，依此，則Ralph老師可能將物理學中的複雜概念，透過清晰明確的解說來耙梳相關的概念，協助學生理解，藉以獲得心流的經驗。過程中，若學生能真實理解，則其回饋反應自然能增進Ralph老師的教學動機。如果Ralph老師真的關心學生的學習成效，同時也發現是個人的教學技能不足，則他可能一開始會感到焦慮，但會促使他去增進教學技能。這樣的改變在他個人提升了教學的相關技能之後產生。依據最佳化經驗論的觀點，這讓Ralph老師在大學的教學有重生的感覺。

#### ●自我決定論

p. 14.1 根據 Csikszentmihalyi 的觀點，Ralph老師不能被迫去改變他的教學觀點或要求他去改善教學技能。因為心流經驗是難以由外在驅力來產生，而是導因於個人內在自發的超控感。有關提升人類動機所需的自主性和自我控制正是自我決定論的核心概念。

p. 14.2 Deci 和 Ryan (1985, 1991)主張，人類有三大基本需求：能力需求(勝任感)、連結需求(連繫感)、自決需求(自主感)。根據Deci 和 Ryan的看法，自我決定是指個人對於本身行動的啟動和調控，有自主選擇的感受度。研究發現，對多數人來說，自我決定是重要的，而對於那些必須運用創意、從事複雜度高的工作，如大學教師。就這類工作行業來說，自我決定更是核心要素。而當這些行業工作是受到外在控制時，則不僅是工作者的動機減損，影響其工作表現，甚至會產生不信任感和疏離感。相反地，當工作者有高度的自我決定權，則能展現創新性的工作表現，信任度高，工作的滿意度亦會提升。

p. 14.3 從理論上來看，自我決定有賴於個人所處的環境可以提供選擇和訊息回饋。欲營造這樣的環境，Deci 和 Ryan主張，領導者需要尊重屬下自主決定的權力，給予他們非控制性的正向回饋，並且肯定他們的觀點。事實上，如果教育場域真的這樣做，那麼學生的自尊和內在動機會提升。這同樣也適用於老師身上。

p. 14.4 從自我決定理論的觀點來看，Ralph老師的動機顯然不及Raynor 老師，主要是因為他不想上大學部的物理學導論。是以，就自我決定理論的主張，如果讓Ralph老師自主選擇所要授課的課程以及學生，那教學動機自然就會提高。此外，假使他能獲得忠實性、正向性的教學回饋，而不是評鑑性、控制性的教學回饋，那也會有助於教學動機的提升。果真如此，Ralph老師的教學動機明顯會提高。

p. 14.5 諸如自我決定理論、自我效能理論、最佳化經驗論等，主要都是強調個人層面，教

學的社會層面則在其次。近來有關社會動機理論的提出，指出個人在不同環境脈絡下，所造成個人動機的改變，漸漸受到重視。這有助於我們對於人類動機更完整的瞭解。

#### ●社會動機理論

p. 15.1 多數大學教師的專業工作都是要面對學生，典型的大學教育工作者會有許多課堂講授、帶領討論、諮詢指導的活動。有時候，甚至自己的同事也充當觀眾，特別是在相關的學術研究活動及交流時。雖然大學教師有些時候需要獨自工作，但更多時候是要與他人互動。就像從事娛樂工作的人一樣，大學教師要在站到台前，或在群體活動中工作。綜上所言，有關高等教育工作者動機的探討，必須考量上述所提到的相關事實。

p. 15.2 舉例來說，Leary 和 Kowalski (1990) 指出，大學教師會選擇逃離或避免社會焦慮，這對於那些特別關注個人與他人互動，依此來定義自己特性的教師來說，尤其是如此。因此，當他們想在學生面前留下美好的教學印記，焦慮油然而生，而覺得不可能達成。例如，要在學生面前講授一個他認為乏味的主題，或是對於某一個議題的專業知能不足，或是缺乏有效回應學生在課堂中的臨時提問或偶發事件所需的教學技巧。凡此，都可能讓大學教師無法稱職地扮演好他的角色。

p. 15.3 Leary 和 Atherton (1986) 的研究指出，當人們認為個人無法在大庭廣眾下，給人留下美好的印象，那在真實情境下，就會產生社會焦慮。另外一方面，當個人對自己深具信心，但觀眾卻反應不熱烈，則會心生怒氣。研究者發現，為了回應這類的焦慮，個人會進行認知解構，也就是退居自我，心態封閉，轉而關注枝微末節。相對而言，有信心的教師會排斥或貶抑觀眾以維繫個人的自尊。對於大學教師而言，這些理論指出，在大學教育工作生涯中，早期面對學生可能會有恐懼感，而晚期則貶抑學生。而對學生來說，他們可能害怕新進的老師，因為新進老師缺乏教學技巧，沒有自信。然而，隨著時間和經驗的累積，老師對於學科內容逐漸精熟，卻發現學生不尊重他們的學術專業，或者其他原因，不期待教師能有好的教學表現。

p. 16.1 從社會動機理論的觀點來看，Ralph 和 Raynor 兩位老師的教學動機截然不同。對 Raynor 老師而言，早期教學生涯中的社會焦慮促使她的教學更精進，但是對 Ralph 老師來說，這卻是造成他面對教學選擇退卻，自我封閉的原因。Ralph 老師經由認知解構，學習到使用逃避的方式來因應社會焦慮。Ralph 老師早期的教學，面對 200 位的學生，會引發他極大的焦慮。現在他雖然不會如此，但他卻採用不適切的作法來因應：看著自己的鞋。

p. 16.2 雖然社會動機理論對於像 Ralph 這類的資深老師，也具有教育的意義，但此理論可能更適用於年輕資淺老師的教學發展。就像先前所提到的理論，如期望理論、自我效能理論，強調教師在擔任教學者之前，必須要接受教育學知能的培訓，才能勝任教學工作。即使如前所述，有關資深教師教學的提升，這些理論也反映出某些可行的方式來改善教學。舉例而言，可以讓資深且具教學經驗的老師教導較高階的學生；對於某些較特別的教師，其所任教的高階學生可能指的就是一起工作的同事或同儕。當然，如果無法採取上述作法，也可以透過教育訓練，強化教師的教學知能來促進學生的學習，像是課前作業，如批判性思考任務、自我引導活動等，這樣的作業可以讓那些學業表現沒有那麼優異的學生提早進行學習準備，增加學生的學習準備度，同時也比較可能成為忠實的課堂參與者。Ralph 老師可以參酌上述的作法，不僅是因為這些活動是有益的，更因為此舉深具潛力，可以讓他的教學注入活力。

#### ●摘要與總結

p. 17.1 綜合相關文獻的整理，人類動機理論涵蓋個人內外層面影響的探討。而人類動機的討論主要包括五項主題，具備的條件愈多，動機就愈高：(1)具有執行任務的能力；(2)有足夠的自主性；(3)設定具有意義價值的目標；(4)能夠獲得回饋；(5)受到他人肯定。這些條件都不是各自存在，而是相互依存，彼此相關，就像車輪的輪輻一樣。這是自我更新動機系統的根基所在。

p. 17.2 我們所探討的諸多理論都提及上述的多數概念，但沒有任何一個理論涵蓋所有概念或統整全部的觀點。不過，當我們觸及大學的教學時，其複雜性讓我們不得不去正視這些所有的重要因素。畢竟，要有高品質的大學教學就必須考量到這些因素。大學教學的複雜性僅是動機理論所需面對的部份挑戰：大學教授的平均職涯超過30年、愈來愈多長年服務於同一機構。事實上，目前許多的學院和大學正經歷劇烈的社會變遷，而這也擴展了其他的向度，對於以心理學為基礎所發展的動機理論帶來挑戰。有鑑於大學教學工作的性質，若欲理解並強化大學教師的教學動機勢必成為一項難鉅的任務。接下來各章節的作者將會以嶄新的觀點，同時揭櫫引人、獨特的方式來完成此嚴峻的任務。



# 投影片

**導讀篇章：第1章**  
**(人類動機的意義)**  
**(The meaning of human motivation)**

實踐大學家庭研究與兒童發展學系  
高博鈺

108年12月09日

**前言**

•Ralph Connors / Carol Raynor

- 共享11年
- 服務於伊斯頓州立大學的現代科學中心
- 皆教授物理學導論的課程
- 不同教學風格
  - 和緩平穩 / 活潑生動
  - 慢條斯理地講述 / 利用饒舌團體來介紹歐姆定律
- 教學動機分析
  - 影響個人行為的內外因素
  - 延伸
    - 心理學、社會學、神經生物學、演化生物學、表觀遺傳學 / 表觀基因學 (epigenetics)...

**何謂動機？**

- 動機的定義
  - 激發、引導、維繫個體行為的條件和過程。
- Socrates 與 Thrasymachus 的教育觀
  - Socrates：因善而行、行而後知
  - Thrasymachus 因利而行、公利>私利
  - Ralph Connors / Carol Raynor 教學分析
    - 蘇格拉底可能認為Ralph未受良師引導，故不知卓越教學之道。而Raynor則有著投資於更有意義的知識。若欲激發Ralph的教學動力，則就要讓其置身其境，在完善的教學環境下學習、反思，並在認同明確的教學規章。
    - 斯拉西薩亞斯雖然可能也同意清楚指出教學規章，但他對於任由Ralph自己隨個人喜好來界定良善的作法，頗不以為然。除此之外，他應該會採用獎懲方式、肯定好的教學，批評差的教學。
    - 延伸
      - 知行合一？
      - 公利=善行？ 私利=惡行？ 功利主義的邏輯？ 資本主義的邏輯？

**影響人類動機的外在因素**

- 巴夫洛夫、斯金納的觀點
  - 斯拉西薩亞斯的看法符合當代學習理論的觀點：巴夫洛夫、斯金納主張外在環境因素對個人行為的影響。
  - Ralph Connors 和 Carol Raynor 的教學行為。
    - Ralph Connors 和 Carol Raynor 兩位老師只是在課堂中表現出不同的行為，至於動機、情緒等層面相關的內在狀態，並不重要。
    - 兩者都強調增強作用並避免懲罰。
    - Ralph教學過程不重視學生，主要是不想看到學生不認真、無聊的狀況。
    - Raynor與學生一起活動，是因為學生先前的回饋反應，強化其作為。若學生無正向反應，Raynor可能就不會做出選擇。
    - Ralph在尚未受到制約前，可能展現較多的教學熱忱，例如對於研究所的學生。依巴夫洛夫、斯金納的觀點來看，Ralph在大班教學所產生的恐懼，可以透過增強來改善，例如大學生課堂反應若像研究所學生一樣，表現正向友善的非口語反應，即予以強化

**影響人類動機的外在因素**

- 利用環境的反應系統可以影響個體的行為。
- 運用薪資酬庸系統頗為合理
  - 要能明確定義優良的教學表現、評估方式，並且取得共識。
  - 共識不易，個人與組織的共識需要協調對話，尤其目標方面。
  - 學生的好表現是受到哪項教學作為的影響，很難區分和評量。
  - 組織的文化也很重要。在教學型的組織文化中，教學討論、探究、評估，就比較會受到重視，教學改善的機會相對較高。
  - 兩人所任教的大学是屬於綜合型的大学，教育的目標和任務並不明確，很難在所謂「好的教學」達成共識。
  - 延伸
    - nudge的應用

**工作設計**

- 精緻的工作分析和設計，能為工作帶來改善。
- 工作的意義性、自主性、回饋等。
- 工作的意義性
  - Hackman 和 Oldham (1980) 指出，當工作需要多元複雜的技能、工作本身具有整體性而不是不用心思的零碎性工作、對他人有實質的重要性、工作者擁有自主性能掌控工作的權力、工作者具備執行任務的知識技能等。
  - 大學的教學，乍看是精心設計的工作：有意義、具自主性且有反應回饋。但就像部份大學教師所感受到的，教學工作枯燥乏味。
  - 重新界定大學教師的工作本質——重視如何教學內容，而不僅是傳達課程內容。
  - 延伸
    - 如何界定工作意義
    - Viktor E. Frankl 活出意義來 (Man's Search for Meaning)

## 目標設定

- 選擇挑戰性的目標可以提升工作動機。但是目標必須具體，同時可操作，並且是個人所擬定或由權威階層所指派 (Locke & Latham 1990)。
- 欲獲得較高的成就表現需要展現出較佳的內在和外任特性。進言之，工作者要具備專業能力，有稱職的表現，同時有高度的自我效能感。而管理者能以公平、平等的方式，肯定員工的成功表現，有利於員工維持高度的成就表現。
- 大學教師要提升其教學動機需要有清楚明確、具體可行的目標。目標太多、模糊、簡單容易或難度過高，都不易激發老師的教學動機。此外，要能持續獲得具體、回饋性的表現訊息，才能維持較高的動機。
- 延伸一個人與組織目標的契合性。
  - 個人教學回饋與院、學科領域教師平均值的比較作法。

7

## 目標設定

- 從目標設定理論的觀點來看Ralph 和Raynor 兩位教師的教學。
  - Ralph缺乏教學工作相關的目標，例如他的教學目標殊少涵蓋學生的學習，課堂的反應回饋也只是不斷地強化其原有的信念，並沒有去評估其目標成效。
  - Raynor則有其教學目標，最重要的是目標能與學生的學習連結。鼓勵學生參與課堂活動，正視課堂的立即性回饋，師生都能從活動中獲得回饋訊息。從目標設定理論來看，Raynor老師的教學較具挑戰性和啟發性，也較能提升其工作動機。
- 延伸—Peter Drucker

8

## 期望理論

- 社會學習理論(Bandura, 1982)並未從動機的結構來探討行為，但卻引導後來的心理學者開始去探討影響人類動機的內在因素。
- 「努力-績效期望」(effort-performance expectancy)
  - 人類在特定活動中的行為取決於行為表現前對於行為結果所進行的「動機性估算」(motivational calculus)，會評估表現特定行為的成功機率。
  - 個人動機的評估是將「努力-績效」的期望值與「績效-收穫」期望值相乘。若預期結果為零，即表現出來的行為，成功機率是零，則動機必然很低。同樣地，如果預期的收穫低，則縱然有行為績效，個人的動機也是很低。

9

## 期望理論的應用

- 以期望理論來分析Ralph 和Raynor 兩位老師的教學行為。
  - Raynor老師採用饒舌活動是因為她有較高的「努力-績效」期望值—依據過往成功的教學經驗，認為可以帶動此活動。對於採用饒舌活動的信心來自於先前的正向教學回饋。
  - 對於Ralph老師的行為觀察，可以發現，其行為動機較低。依據期望理論，Ralph老師的「努力-績效」期望值低(他認為即使努力，成功機率仍低)。預期的結果及收穫的期望低。

10

## 期望理論的應用

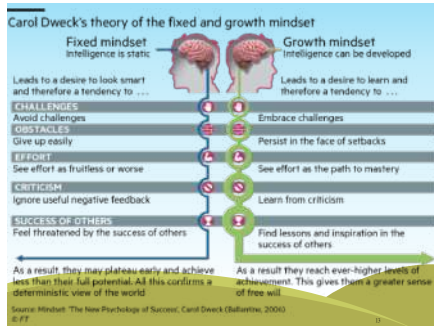
- 如果是「努力-績效」期望值低，那我們就辦理工作坊，改善他們的教學能力，並提供安全的教學環境，讓他們可以磨練新技巧，獲得成功經驗。
- 假使是「績效-收穫」期望值低，那我們就提高行為結果的正向回饋或者是提升其從一級成果到二級成果的收穫感(例如對於教學績優的教師給予較高的報酬誘因並允諾升遷機會或公開表揚其成就)。

11

## 自我效能理論

- 自我效能理論雖然也考量成果，但更關注個人取得成功經驗後，所獲得的內在報酬。自我效能可以定義為個人行為表現所具有的勝任感和效能感。那是一種對於周遭環境的駕馭感。
- 自我效能可以克服個人的恐懼。自我效能讓人願意去探索新的領域。
- 個人想嘗試新事物、想努力完成任務或者是想要達成特定目標，這些都與自我效能信念直接相關。

12



### 自我效能理論與期望理論

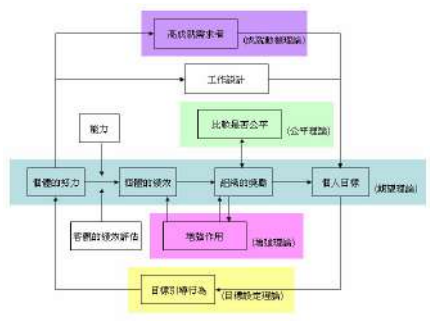
- 教學成功經驗的重要性。
- 過往有一定程度的成功經驗才能促使個人保有持續改善教學技巧的動機。
- 期望理論強調，對於成功經驗的低度期望會讓人的行為動機降低。
- 自我效能理論認為，缺乏成功經驗會讓人產生較低的行為精熟度和控制感。
- 啟示：應該在教學專業的早期階段及早啟動專業訓練。相較於現階段的在職教師，理論顯示要在他們專業發展的關鍵時期，建立成功經驗，而不是持續的失敗挫折經驗。

### 最佳化經驗論

- 當所面對的挑戰適切，且與行為者的能力相適切則行為者會體驗到一種異常的興奮狀態(也就是感受到一種心流的經驗)。
- 個人行為動機的提升取決於個人行為能力與所處環境任務目標挑戰度兩者之間的契合度。

### 自我決定論

- Deci 和 Ryan (1985, 1991) 主張，人類有三大基本需求：能力需求(勝任感)、連結需求(連繫感)、自主需求(自主感)。
- 自我決定是指個人對於本身行動的啟動和調控，有自主選擇的感受度。
- 自我決定有賴於個人所處的環境可以提供選擇和訊息回饋。欲營造這樣的環境，Deci 和 Ryan 主張，領導者需要尊重屬下自主決定的權力，給予他們非控制性的正向回饋，並且肯定他們的觀點。



### 社會動機理論



### Murray's Needs

- Interaction
  - Personal Need ( $n$ )
  - Environmental Press ( $p$ )
- Three Great Social Motives
  - Achievement
  - Power
  - Affiliation (Intimacy)



18

### 社會動機理論

- 大學教師的專業工作以社會互動為核心。
- 社會焦慮的產生
  - 講授乏味的主题 / 議題的專業不足
  - 缺乏課堂應變技巧 / 學生反應不如預期。
- 社會焦慮的因應方式
  - 認知解構
    - 退居自我，心態封閉，轉而關注枝微末節。
    - 排斥或貶抑學生的反應，以維繫個人自尊。
    - 大學教育工作生涯，早期面對學生可能會有恐懼感，而晚期則貶抑學生。
  - 延伸—認知重構

21

### 人類動機理論探討的主題

- 五項主题，具備的條件愈多，動機就愈高：
  - (1) 具有執行任務的能力；
  - (2) 有足夠的自主性；
  - (3) 設定具有意義價值的目標；
  - (4) 能夠獲得回饋；
  - (5) 受到他人肯定。

22

## 回饋

### 劉敏

1. 很驚訝得知「直到最近，多數的心理學家仍然認為，人類行為動機的研究是一項過時的議題。」因為在商學領域之中消費者行為研究，一直是一個熱門的研究議題。
2. 文中整合運用了相當多的理論來解釋激發大學教師有效地教學，其中包括工作設計，亦即「工作任務本身，會影響工作的進展和成效。」目標設定理論，亦即「選擇挑戰性的目標可以提升工作動機。但是目標必須具體，同時可操作，並且是個人所擬定或由權威階層所指派。個人對於工作的堅持和成就感必須仰賴目標的挑戰性以及工作表現所獲得的回饋。」影響人類動機的內在因素之期望理論，「期望理論聚焦在心智層面的精算，評估個人的努力付出所獲得的內在和外在成果，是否值得行動。」「自我效能理論雖然也考量成果，但更關注個人取得成功經驗後，所獲得的內在報酬。」最後提出整合內在和外影響之最佳化經驗論、自我決定論以及社會動機理論。最佳化經驗著重在當所面對的挑戰與行為者的能力之適配性。自我決定論主張個人三大需求的滿足，包含能力需求(勝任感)、連結需求(連繫感)、自決需求(自主感)。而社會動機理論乃個體希望在他人面前留下良好的印象。
3. 非常認同文章最後對於人類動機討論所做的總結，主要包括五項主題，具備的條件愈多，動機就愈高：(1)具有執行任務的能力；(2)有足夠的自主性；(3)設定具有意義價值的目標；(4)能夠獲得回饋；(5)受到他人肯定。
4. 社會動機理論包函希望得到學生的肯定，令我想起關於這個年輕世代的二三事。Z世代受到網際網路、即時通訊、簡訊、MP3播放器、手機、智慧手機、平板電腦等科技產物，影響很大。Z世代較為任務導向，不拘工作場所與時間。溝通依賴即時訊息，熱衷任務編組，專案合作等機動性方式。資訊來源比起上個世代傾向就教權威，Z世代更依賴網路搜尋而來的資訊。

# 活動照片



## 2020.01.13 第七次會議

### 引言稿

導讀經典:《教得好又高興:激發大學教師有效地教學》

導讀篇章:第八章〈目標設定理論對教師動機的意涵〉

篇章出處:Gary P. Latham, Soosan Daghighi, and Edwin A. Locke (1997). Implications of Goal-Setting Theory for Faculty Motivation. In James L. Bess (Ed). Teaching well and liking it (pp. 125-142). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

引言人:文化大學教育學系羅逸平

p.P125-126

有多少教師進到教室時帶著熱情的信念，將會傳授知識和智慧，並增進與他們接觸的人們的精神和精神?又有多少教師被激勵、被附能，被渴望著要去傳授知識和釋放他們的創造力?

目標設定理論可以幫助我們有效地回答這些問題，該理論提供了一種方法，對所欲執行的任務灌輸挑戰感與再認知，特別是當這些執行者經常會抱持著自己沒有價值傳遞給他人的想法。

Frank 描述了一件在 1944 年發生的事件，有關當時盟軍飛機開始對德國發動大膽的空襲，該事件充分說明了人們對自己的工作保持個人興趣的重要性。

在一家德國工廠受到炸彈襲擊後，德軍命令囚犯到建築物遺骸的一端，要求他們將殘骸鏟入推車，並將其拖到大院的另一端。第二天，囚犯又被命令將那堆高的碎屑移回大院的另一端。囚犯日復一日地從營地的一端到另一端來回拖曳同一座瓦礫山，經過數週的苦苦掙扎，一個男人開始失控地抽泣，且被警衛帶走，另一個人大叫，直到將他打成沉默。然後，另一個已在監獄服刑三年倖存的人，從團體中飛奔而出，將自己投擲在電籬笆上。這項活動一直持續到數十名囚犯發瘋並從工作中逃跑，直到被警衛射殺或被圍欄電擊致死。

為什麼德國人需要這項活動?營地的指揮官隨後解釋說，這是一個實驗，目的是觀察人們一次又一次地執行一個對他們而言是毫無價值的，會發生什麼事情?

這個實驗的結果給了我們重要的省思去理解為什麼教師在教授學生時，最終會對教學失去興趣?在大學環境中，我們許多人年復一年地教授相同的大學部課程，與我們所教授的研究生研討課程不同，對老師而言，修課的大學生經常不知道他們的名字或長相，在大班教學的課程中更是如此，最佳的情況是，在學生離開教師前，教師在前四分之一或一個學期的期間真的認識了課程的學生。通過隨意的交談，我們經常得知大多數學生對我們所教的主題幾乎沒有興趣或沒有興趣，他們上課程只是為了滿足獲得學位的要求。與我們的研究不同，大學教師似乎很少有機會從教學中發現或獲得新知識、技能、能力。因此，對於許多大學教師而言，教大學生是較沒有價值的。下一個問題便是如何激發教師有效的進行教學?在回答這個問題時，我們討論了目標設定理論及其對表現成功和自我滿足的影響。我們檢查誰應該設定目標以及應該設定的目標類型，然後，我們要找到一些方法獲得教師

對教學目標的承諾，最後，我們檢驗了目標設定理論如何有效地應用於管理教育。管理發展教育的重點是因為這是許多院長發現很難讓教師參與其中。

p.126-127

## Goal-Setting Theory

動機與一些因素有關，而這些因素會影響行動的方向，喚醒和持續的時間，目標則影響這三個行動的要素。目標具有兩個屬性：內容和強度。目標內容指的是「要尋求是什麼？」；目標會因為難度，清晰度或特異性而有所不同。目標強度主要反映在對目標的承諾。

在教師達到其能力極限之前，目標難度和表現之間存在線性關係。這種線性效應的解釋是，鑑於目標被接受，困難的目標比簡單的目标導致更大的努力和持久性。此外，相較於簡單的目标，困難的目标(例如，使更多的學生修讀一門選修課；在必修課中對學生的教學效果進行評分，在5分制中獲得4.0分或更高)使自我滿足持續於更高的表現水準。

該理論的第二個發現是，比起模糊的，無法量化的目標(例如“盡力而為”)或沒有具體目標，特定而困難的目標(例如，幫助某百分比的文化弱勢學生進入高層的名單)可以帶來更高的表現水準。對有些人而言，「做到自己最好的」本身就是一個困難的目標，有趣的是，它並沒有像特定的困難目標一樣可以讓人將此目標轉化為高層次的動機，這是因為模糊的目標可以使人們在評估自己的表現時從懷疑中受益。對於特定的困難目標，只有獲得特定的或高的分數(例如，在第四年的榮譽班級中超越90%的學生而得到研究所的接受)才能將其成績標記為成功。

最後，當有回饋顯示相對於目標的進度以及對目標的承諾時，目標才是最有效的。當目標是困難的，承諾就尤其重要。當人們認為目標很重要，並且相信他們可以在實現目標方面取得實質性進展時，很有可能會表現出很高的承諾。

這些結論的普遍性令人印象深刻。至少有88種不同的任務進行了設定目標的實驗，包括空中交通管制，議價，發動機大修，教師研究，伐木，維護和技術工作，管理培訓，工程和研發工作以及聯合基金會的運動。使用「設定目標研究」的主題包含從學生到工廠工人，再到經理，再到大學教授。這類研究已在北美，澳大利亞，德國，加勒比海地區，以色列，英國和日本進行。

迄今為止使用的標準包括等級、成本、表現數量和質量，在一項任務上花費的時間，表現評估結果，教師的教學和研究以及學習。這些研究的時間範圍從1分鐘到36個月不等。簡而言之，在實驗室和現場實驗中，都有不計其數的證據表明，設定目標的效果可以概括到各式各樣的任務、設置、主題、國家、標準和時間跨度。在組織心理學或人力資源管理方面，很少有理論能夠獲得如此一致和廣泛的支持。

p.128

在對組織科學的32個理論進行評論時，Miner(1984)指出，目標設定理論是僅有的四個在應用有效性和實用性方面都很高的理論之一。在另一項評估中，Pinder(1984)得出結論：目標設定理論迄今已顯示出比任何其他理論或方法更有效的科學動機。最後，Lee和Earley(1988)要求127位組織行



為和產業組織心理學領域的學者，依據科學的有效性和實用性的標準，去對 15 個動機理論進行評分，目標設置理論在有效性上被評為第一，在全數樣本中的實用性獲評為第二。在高研究生產力學者評分中，該理論在綜合標準中排在第一位。

## Goal Mechanisms

為了理解和解釋目標對行動的影響，有必要了解目標產生結果的機制。如上所述，三個最直接的目標機制主要是動機方面的，而第四個則是認知方面的。目標通過調節教師在一項任務上的努力強度來影響喚醒，並且通過領導教師堅持自己的行動(例如，為剛畢業的博士生尋找工作)直到實現目標來影響其持續時間。目標會通過引導教師將注意力轉移到與目標相關的活動並針對與目標相關的活動採取行動，而忽略那些與目標無關的活動(例如與教師休息室的同事互動)，從而影響選擇。

例如，課程大綱是教授自己設定並分配給學生的特定目標。它告訴教授和學生要學習什麼以及何時學習。教學大綱將雙方的行動引導到與課程相關的活動上。

目標為大學教師定義了什麼構成可接受的表現水準，未能達到預期目標的行為(例如，在 5 分制下獲得低於 3.5 的教師評分)會被他們評為不滿意，並導致負面的自我評估(Bandura, 1986)。這種負面評價可以通過改善隨後的表現來激發，目的在消除不滿根源的行動(例如，從學生獲得 3.5 至 5.0 的教師評價中獲得評價)。達到或超過預期目標的行動會帶來正向的自我評價，如果正向的自我評估導致再次達到相同表現水準的預期，則會造成中立或負面的評估，那麼一個人將會為未來設定更高的目標(Bandura & Cervone, 1986)。因此，一旦大學教授設定了目標(例如，獲得教學獎)，並且一旦他或她承諾採取行動，則努力，選擇和堅持三個直接機制或多或少會自動發揮作用。人們從小就認識到要實現目標，他們必須付出努力，堅持不懈，並注意自己在做什麼和想要實現什麼(Duda, 1986)。

p.129

當這些機制足以實現目標時，個人還必須參與解決問題的過程，以發現如何實現目標。此過程涉及發現合適的任務策略，例如，一位助理教授的老師評分較低，通常會試圖找出原因，然後尋求改進的教學技巧。任務策略是受目標激勵的有意識或有計劃的行動計劃，大量研究表示，給定目標後，個人會自行製定任務策略以實現目標(Latham & Baldes, 1975; Latham & Saari, 1982; Latham, Winters, & Locke, 1994)，因此，設定目標既有認知上的好處，也有動機上的好處。

可能有人爭辯說，教學活動的目標進度極其難以衡量。學生對教學技能的評價是一種有用的措施，特別是在諸如講座的準備，教材的組織，教學的清晰度，對學生的興趣以及對主題的熱情等問題上。學生評分對於確定老師是否在正確地教授正確的事實或理論方面意義不大。後者可以通過同事的訪問來衡量，當然，教師還為學生希望的學習設定了自己的目標，這裡的成功可以通過學生回答考試或完成課程大綱的程度來衡量。

Performance Success and Satisfaction 表現成功與滿意度目標是同時要達到的標的，也是如上所述評估人的表現是否適當的標準，因此，目標規定了積極自我評估的條件要求，通過使自我滿足以達成一個目標為條件，教師可以指導他們的行動並建立自我激勵機制，以堅持不懈地努力，直到他

們的表現達到目標為止(Bandura, 1988)。因此，具有困難目標的教師必須比具有簡單目標的同事在更高的水準上得到滿足，擁有高目標意味著不能從較低的表現中獲得滿意。

達到目標所獲得的成功越大，所獲得的滿意度就越高，同樣，當目標被擋住時，也會感到不滿(Locke, 1976)。這是因為目標被用作評估個人表現的價值標準，如果教師長期認為目標無法實現，那麼結果可能是沮喪，學生也是如此。

p.130

Kanfer and Ziess(1983)發現，沮喪的學生在家庭、社交和工作活動方面的目標與非沮喪的學生相似，但達到這些標準的能力卻大大降低，沮喪的學生可能會為自己設定不切實際的高目標，從而注定要失望(Bandura, 1986, 1988)。這些目標通常是在不考慮學生的個人背景和能力的情况下從同年齡人中不加批判地採納的。當沒有達到任意目標時，學生可以進行自我貶低，反過來，可能會設定更高甚至更不切實際的目標，從而導致進一步的失望，或者導致冷漠，從而導致不採取任何行動，因此也就沒有成就感。解決方案是教師除了分配遠端目標外，還要分配近端目標，並對任務進行排序，以增加不僅為學生而且為自己達到近端目標的可能性。

成功與滿意度之間的關係也受到成功對個人的重要性或重要性的影響，如果教師將他們的自我概念與任務表現聯繫起來(例如，能夠激發學生對科目的興趣和精通能力)，那麼對他們而言，完成任務對他們而言比對那些認為表現不是自我的人來說更為重要。Phillips and Freedman (1988)給出了一組學生的目標，但沒有任何解釋或依據，而其他則被告知，想要瞭解兩組學生的表現可以多好。結果發現，獲得此信息的人比沒有獲得此信息的人感到更加滿意，他們從完成此任務中獲得了任務和目標。這裡的更廣泛的原則是，一個人對特定情況的反應會以關於該人自己的假定為特徵。下意識地相信自己基本上不稱職的教師會傾向於比那些具有較高自我效能感的人(即“是的，我能”)堅信自己的成功不那麼重要，失敗則更為重要(Karman, 1976)。通常，對與我們的自我概念相符的回饋(無論是正面的還是負面的)的回應要比對與自我概念不一致的回饋的回應要多。

p.131

Deci and Ryan(1985)認為內在動機是基於對自我決定(選擇)和能力的需要。這是由不受外部約束的自由所引起的，該教師感到強烈的因果關係，從事具有挑戰性的任務，並收到有關表現的積極性非控制性回饋。內在動機通常通過允許一個人自由選擇活動並觀察個人選擇在活動上花費多少時間來衡量，但是，這並不是對內在興趣或動機的充分衡量，因為可以將時間花費在一項活動上，而除了興趣以外，還有許多其他原因(Bandura, 1986)。

這個理論的一個關鍵問題是，認為自我決定和能力的需要是所有人類動機的核心，這似乎是不協調的，與此同時，它又是如此脆弱，以至於這種影響可以被否定。日常的緊急情況，例如壓力、焦慮、衝突、對他人的義務感、監視和表現評估，因此，現有研究表明不足以得出關於設定目標的不同方法對內在動機的影響的結論，這一點不足為奇。有人可能會認為，參與目標設定會比分配的目標導致更高的內在動力，但結果卻不一致。例如，Chang and Lorenzi (1983)發現，既設定目標又分配目標，相對於無聊的任務而言，既提高了目標的內在動機，又提高了他們的內在動力。但是，在無聊的任務上，分配目標比參與目標設定了更大的內在動力。Mossholder(1980)發現，與沒有目標相

比，分配目標減少了一項有趣任務的內在動力，而在一項無聊的任務上卻增加了目標。Shelley，Oldham 和 Porac(1987)發現，與為“中等程度有趣”的任務設定目標相比，分配目標導致更大的內在動力。迄今為止，對 Deci 和 Ryan 理論的研究尚未測量據稱對其表現產生影響的中介變量。

在田野和實驗室環境中進行的廣泛研究表明，當目標難度保持恆定時，由努力、選擇以及堅持的目標，參與性目標和自我設定目標的持久性所定義的動機效果是相同的(Locke & Latham, 1990)，但是，與系所主管單方面設定目標相比，參與設定目標有時會導致設定更困難的目標(Latham, Mitchell, & Dossett, 1978)。從動機的角度來看，高目標比簡單目標帶來更高的表現。

p.132

從認知的角度來看，發現任務策略和自我效能感是參與決策(pdm)和表現的中介(Latham, Winters, & Locke, 1994)，也就是說，pdm 僅在導致發現可以達成目標的策略時才有效，這反過來又增加了他們的自我效能，相反，在一定程度上，pdm 提高了自我效能感，教師很容易堅持尋找有效的任務策略，以實現目標。總而言之，從動機的角度來看，如果以支持的方式給出院長或系所主管分配的目標，如果給出的目標是合理的，並且這些目標落在權威人士角色的合法性範圍內，則可以有效地激勵教師的表現，也要製定參與性目標(Latham, Erez, & Locke, 1988)。

Process versus Outcome Goals 流程目標與結果目標 誰設定目標並不像設定的目標類型重要。Earley, Lee, and Lituchy(1989)

在三項單獨的研究中發現，未經訓練的受試者在“儘自己最大努力”而不是特定的困難目標下表現更好。具有特定困難性目標的受試者會無意識地切換策略。類似地，Kanfer and Ackerman(1989)發現，尚未完成複雜學習任務的空軍學生在被賦予特定的困難性目標時表現不佳。Winters and Latham 發現，問題不在於制定具體的困難目標，而在於目標本身的性質。他們特別發現，當人們具備執行任務所需的知識和技能時，應該設定表現目標(例如，使教師的評分達到 4.0 或更高)。當一個人尚未獲得知識或技能時，應設定學習目標(例如，發現提高教學水準的 x 策略)。這是因為人們缺乏先前的經驗或培訓;因此，他們沒有可靠策略或解決問題的過程。努力、堅持和選擇的動機機制不足以實現高表現。因此，教師必須學習最佳的使用策略。如果在此之前給他們指定了特定的困難性結果目標，他們可能會發展隧道視野(tunnel vision)，並會太過努力而無法立即獲得結果，而相反，他們應該學習執行任務的最佳方法。

p.133

系所主管將結果目標分配給在教學水準上對學生的老師評價極低的助理教授(例如 4.0 或更高)可能會無意中損害該教師的表現，取而代之的是，主管可以為教師分配一個過程或行為目標，以便在第一年內發現 x 項行為，以提高學生對主題的理解和掌握。這是因為流程目標從策略制定的角度將重點從要實現的特定數量或質量的事物轉移到任務流程，它提示教師要直接注意制定和使用執行任務的策略，因此，系主任不應該告知教師應該在學生的 5 分制上爭取至少 3.5 分的評分，而應該建議教師確定五種可以用來提高教師評分的具體策略。

Locke(1975)發現，在課程學習中，學生通常必須先學習如何學習，然後才能成功獲得較高的課程成績，此外，他們經常必須學習特定於課程和特定於教師的策略。因此，以學生掌握課程資料為

目標的教授必須幫助他們設定有關發現有助於學習的特定策略的過程目標，對於老師和學生來說，看到沒有獲得知識，沒有獲得技能可能會令人沮喪。

總之，具有挑戰性的具體目標：

1.直接關注和採取行動，2.激發任務的持久性；3.激勵努力付出；4.要求高表現以確保自我滿足；5.減少對什麼是高表現或良好表現的含糊 6.促進尋找合適的任務策略。

當缺乏必要的能力時，教師應為自己和學生設定過程目標。

Gaining Goal Commitment 獲得目標承諾 獲得目標承諾的一種主要方法是建立或增強一個人的自我效能感，自我效能被定義為「一個人對執行預期情況所需要採取的行動的能力的判斷」(Bandura, 1982, 第 122 頁)。自我效能與未來的表現有著顯著的正相關，在三項關於學生成績表現的研究中得到了證明(Wood & Locke, 1987)。

p.134

既定目標不僅會影響一個人的個人目標，而且即使在任何表現發生之前，也會影響自我效能，這是因為分配的目標通過建議，我們可以期望達到的表現水準向我們傳達規範信息(Meyer & Gellatly, 1988)。簡而言之，既定目標會影響自我效能和個人目標，而自我效能會影響個人目標和表現，自我效能感和目標對表現的共同影響表明，表現不僅受個人要努力做的事情的影響，而且還受個人能否做到的信心的影響。

提高自我效能的最直接方法是通過主動掌握，其中任務排序可確保人們會早日獲得成功。Bandura and Schunk(1981)發現，近端目標設定對小學生的自我效能感，毅力和對算術問題的表現比對遠端目標設定或無目標表現出更大的積極影響。

當達到目標時，就會積極主動地掌握，Mossholder(1980)發現，成功地實現一個特定的，艱鉅目標的人比那些沒有達到目標的人更有能力，這並不意味著目標較低的人比目標較高的人具有更高的自我效能，反之亦然；低目標的人會取得較多的成功，但與高目標的人相比，他們將無法獲得更高的表現，因此，低標準提供了愚人的天堂，即無能為力的自我滿足。這可以解釋為什麼許多美國和加拿大的公立學校會畢業大量無法在高科技世界中發揮作用的學生。

提高自我效能感的第二種方法是通過有力的勸說。從其他重要人物(例如教務長)分配的目標可能是教師能夠達到目標的信號。這樣，分配的目標可以提高教師在教學中的自我效能感或自信心。重要的其他人包括被其認為分配目標的權力被教師認為是合法的，培養成就感以及被該教師認為是支持和值得信賴的人。The University of California, Irvine, 前院長 Lyman Porter 講述了他如何成為組織心理學家的故事。他以嶄新的博士學位來到 Berkeley，在實驗心理學中，系主任(Edwin Ghiselli)為他提供了組織心理學入門課程的教學任務，然後，他說服了 Porter 掌握該主題是多麼容易，這樣 Porter 只需閱讀以前的一名大學生的講義並藉鑑自己的實驗心理學知識，就可以很好地教授該課程。

觀察模範也是提高個人自我效能的有效方法(Bandura, 1988)。因此，教師可以通過觀察在課堂上有效的同事並結合同事的教學大綱來提高他們的教學技能。如前所述，目標的內容或類型會影響自我效能。當能力不是問題時，設定特定的具有挑戰性的結果目標可以提高教師的自我效能感，因為這會觸發使用對該人有效的策略。但是，如果能力是一個問題，那麼非常相同的目標(在專業知識水準之外上一門課程)可能會對一個人的信心和表現產生有害影響。因此，應該設定一個過程或學習目標。Elliot and Dweck(1988)為五年級學生分配了關於概念形成問題的學習目標或成果目標。自我效能高的孩子在任何一種目標上的表現都一樣好。但是，自我效能感低下的兒童在給予結果而不是學習目標時表現出的持久性和表現較低。

p.135

### Applying Goal-Setting Principles to Management Development 將目標設定原則應用於管理發展

組織越來越多地向大學，尤其是其商學院，工科和教育學院求助，以結成夥伴關係，以為其員工提供繼續教育的目的。進步型組織正從戰略角度進行教育，其教育計劃的目標與戰略目標直接相關。這樣，教育過程就成為實現組織願景的主要手段。教師面臨的挑戰是激發參與者(他們中的大多數是具有管理責任的經驗豐富且受過教育的人)致力於組織的更高目標，即組織願景。通過制定目標設定原則，將這樣的教育計劃概念化並付諸實踐可以導致教育工作者行為的積極變化。

一個基本的假設，往往導致在管理發展計劃的失敗是由主管錯誤的前提是教師充分激勵參與和了解客戶組織，它們共享與客戶共同的目標，並且有共其中包括預期的結果。經常缺少教師參與管理發展計劃的動力。

p.136

1.具有與他們的表現評估直接且積極相關的研究或其他優先事項; 2.寧願主要在大學內部以個人而不是團隊成員的身份進行經營; 3.已經制定了具體的教學方法，並且不願意(或認為自己沒有能力)改變; 4.認為在大學的管理發展計劃中對教學缺乏獎勵; 5.在教學管理發展課程方面缺乏同儕的認可。

主管面臨的挑戰是如何激發教師參與這種合作關係的方式，以實現一種綜合的計劃方法，並導致實現學校和客戶的目標以及教職工的目標。通過將目標設定理論應用於夥伴關係教育計劃的發展過程中，此類計劃的令人滿意的傳遞會導致教師的成就感和認可感。

Stentor 組織就是一個很好的例子，該組織由加拿大十家電話公司組成的聯盟，與多倫多大學為其經理人啟動了夥伴關係計劃，有效激勵人們的上級目標向他們傳達了他們的所作所為不僅有助於改善組織，而且有助於改善社會。Stentor 與商學院的教職員工共同提出了以下更高的目標，即創建“一個提供具有本地特色的無縫服務的國家組織”。這個崇高的目標吸引了教師的國家優越感，這個目標的隱含含義是與進入加拿大市場的美國電話公司有效競爭。

一旦設定了上級目標，就將建立實現該目標的具體策略的過程目標。這些廣泛的目標是由 Stentor 和教師共同製定的，即提高每個參與者的領導能力，業務敏銳度和團隊合作能力，然後，每位教師就該主題設定具體的過程目標，參加 Stentor 計劃的教師有機會直接與 Stentor 資深管理層以

及該計劃的潛在參與者就他們認為的計劃需求進行合作，然後，教師闡明他們各自的教學目標，這些目標被整合到課程概念中，與 Stentor 的三個目標和總體上級目標保持一致。

p.137

對一群習慣於組織知識和經驗豐富的管理人員的專家教學，對於那些已經習慣於教那些相對自卑的，幾乎沒有“現實世界”經驗的學生而言，可能是一個挑戰。教育者以以下方式傳授和交流知識的能力：將為客戶的上級目標做出承諾，這對於初級教師而言尤其具有挑戰性。

為了通過“說服力”提高自我效能，客戶的資深管理人員審查並認可了課程學習的目標，並通過他們在整個計劃中的積極參與，增強了初級教師的自信心。“模範”的存在可以使缺乏經驗的教師在此類程序中教書的自我效能大大提高，這可以通過讓資深教師共同教授課程來完成。具體而言，資深教師可以介紹主題，並為參與者的疑難問題提供支持，但是該課程主要由最初懷疑自己能力的初級大學教師所教授。

適當的“目標承諾激勵”是激勵教師在管理發展計劃中任教的關鍵因素。因此，必須明確定義和闡明在這些程序中進行教學的獎勵。多年來，教師的教學動機下降的主要原因是人們認為沒有人在學習或使用所教的東西。簡而言之，所教的是“一隻耳朵進出另一隻耳朵”。因此，一旦參與了此類計劃，保持高水準的教師投入就成為了確保持續實現計劃目標的下一步。這可以通過顯示達到上級目標來實現。

在 Stentor 的情況下，由於教師看到正在實現個人參與者和 Stentor 計劃的目標，因此在課程實施過程中對教學的熱情提高了。Stentor 課程的設計中嵌入了對目標達成情況的短期衡量，這是通過使用模擬練習來完成的，該模擬練習在計劃結束時對參與者的學習進行了評估。長期衡量成功的標準是參與者能夠將自己的學習應用於每個人在計劃最後一天設定的特定目標的實現程度。Stentor 作為組織的成功與教師定期分享，教師可以看到他們在做什麼正在“有所作為”，所設定的目標也正在被逐漸實現。

其他增強了對學校管理發展計劃的目標承諾的激勵措施包括：首先，被要求參加這些計劃的教師被同事們視為商學院的傑出教師，主管親自在程序中教書。第二，教師不僅會因參加該計劃而獲得金錢獎勵，而且第三，主管明確承認他們為學校在社區中的聲譽做出了貢獻。第四，教師們發現，這是一個獲得轉換為理論的絕佳論壇。第五，在許多情況下，參與者的興趣導致了研究場所供教師進行研究。這樣，Kurt Lewin 的格言“沒有行動就沒有研究；沒有研究就沒有行動”得以實現。該格言的中介變量是教導管理者，他們運用教師的思想，然後尋求額外的知識，從而導致更多的知識研究。

p.138

注意，這種管理教育方法包含目標設定理論的關鍵要素。教師的目標既具有挑戰性又具有特定性，向他們提供了回饋，加上適當的激勵和獎勵，確保了對目標的承諾，通過說服和建模提高了初級教師的自我效能感。只有最有才能的教師才能適用：標準很高，但可以實現。結果，教師和“學生”都獲得了有用和相關的知識。

Conclusion

目標使人們有目標感，目標的實現為人們提供了一種獲得認可並從他們的成就中獲得成就感和能力的方法。回到集中營的例子，如果最終有一個有價值的目標，那麼即使將污物從一個位置移動到另一個位置也被認為是值得的。例如，假設德國囚犯利用泥土的移動作為機會從他們正在建造的逃生隧道中隱藏新的泥土，在這種情況下，囚犯會發瘋去執行任務，還是會感到興奮和希望？答案是顯而易見的。

目標存在於層次結構中。達成一個目標通常有助於達成層次結構中的下一個目標。對於德國囚犯而言，上例中的目標層次鏈可能如下：移動污垢□偽裝逃生隧道□逃生□自由。在教學中，有兩個目標的融合，對於老師來說，目標鏈可能是：學習和組織資料□有效溝通□幫助學生達到學習目標□因幫助學生掌握資料而感到成就感□獎勵。對於學生而言，目標鏈可能是：學習課程資料□通過獲取知識獲得成就感□獲得學位□工作和職業利益。

對於大學教師，可以通過查看學生在考試中的表現以及學生對老師效能的評價，來衡量有效地向學生灌輸知識或技能方面所達到的目標。教師對學生評分的目標會影響教師獲得的實際評分(Locke, Smith, Erez, Chah, & Schaffer, 1994)，隨之而來的是，教師可能會敦促學生為課程中要取得的成績設定一個具體的、具有挑戰性的目標，學生設定的目標會影響他們獲得的成績(Locke & Bryan, 1968)。

p.139

有效教學的一個關鍵方面是要解決以下問題：為什麼存在課程，課程的目標是什麼？如果達不到目標，教師和學生將面臨什麼空白？在回答這些問題時，老師和學生可以就特定主題的知識和技能掌握達成共同的願景或上級目標，一旦教育者和學生致力於一個目標，他們通常會問：“我如何實現它？”、“我怎麼能得到它？”他們開始規劃實現目標的策略。

設定目標之後，就可以資訊交流(在教室內外)並搜尋方法(例如影片、講座、案例、工作坊、模擬練習)和資源(例如：訪問學者、computing networks、networking)來實現。一個人從目標中獲得成就感，如果沒有目標，人們不知道自己是否表現良好，更糟糕的是，有一種傾向是通過假設自己的表現比實際要好來使自己從懷疑中受益(Kernan & Lord, 1989)。

重要的是，我們的教師要有目標，以便我們不斷變化和成長，目標為我們提供了展望未來的標的。同樣重要的是，目標賦予回饋的重要性，一旦我們致力於一個目標，我們就會變得警覺到我們與目標的關係，因此，無論是學生、同事、系主任還是系主任的回饋意見，教師都可以進行調整，以便他們可以以實現目標的方式成長和發展，從而使他們有信心設定更高的目標。但是，如果在沒有目標的情況下給出回饋，則它對行為沒有影響(Latham, Mitchell, & Dossett, 1978)，回饋或對結果的了解只會在一定程度上影響行為，從而導致制定並致力於特定的挑戰性目標(Locke & Latham, 1990)。

p.140

系主任或院長如何激勵教授致力於設定和實現教學目標？傳統上，我們的教授具有高度的自主權，對我們的時間有多種要求，甚至可能比研究教學更喜歡進行研究。目標理論認為，當人們相信目標很重要並且相信自己可以實現目標時，他們就會致力於實現目標(Locke & Latham, 1990)。系主任或院長可以通過在會議上強調教學的重要性，通過獎勵來表彰出色的教學並通過加薪來獎勵教

學，從而使教學對我們變得重要，最終，如果要由教師認真對待，教學效果也應該直接與晉升和任期決定聯繫起來。

一些教師將其作為教授的角色視為與系主任或院長擁有同等權力之一，這一職位可能使他們質疑這種管理者激發教學效果的能力，我們認為，這種觀點低估了目標設定對領導的作用(Locke & Associates, 1991)。設定上級的目標或願景可以激勵教師認真對待教學，尤其是如前所述，如果獲得獎勵，以及管理員提供的資源來幫助教授改善教學和自我發展。



## 第八章〈目標設定理論對教師動機的意涵〉

文化大學教育學系 羅逸平

### 本章重點

- 從目標設定理論來看教師動機的重要性。
- 德國集中營的例子（東晉陶侃搬磚）
- 大學教師為何對教學失去興趣與熱忱？  
→重複的課程、大班教學、學習意願低落
- 教師無法從大學生的教學中獲得成就感

### 目標設定理論

- 目標會影響動機
- 目標的屬性：內容和強度
  - >內容指的是要尋求什麼
  - >強度是反應對目標的承諾
- 目標會因為難度、清晰度或特异性而有所不同

### 目標設定理論

- 目標難度和表現之間存在線性關係
  - >困難的目標比簡單的目標導致更大的努力和持久性
  - >困難的目標使自我滿足持續於更高的表現水準
- 特定而困難的目標可以帶來更高的表現水準
- 「做到自己最好的」→不是最好的目標
- 當目標是困難的，承諾就尤其重要
  - >相信自己可以在實現目標時取得實質性進展→高承諾

### 目標設定理論

- 目標設定的實驗被應用在88種不同的任務
  - >研究顯示設定目標的效果可以概括到各式各樣的任務、設置、主題、國家、標準和時間跨度
- 目標設定理論是在「應用有效性」和「實用性」都很高的理論之一
- 在15個動機理論中，目標設定理論在「有效性」上被評為第一，在全數樣本中的「實用性」獲評為第二
- 在高研究生產力學者評分中，該理論在綜合標準中排在第一位

### 目標機制

- 目標會通過引導教師將注意力轉移到與目標相關的活動，並針對與此活動採取行動，而忽略與目標無關的活動（例如：授課大綱）
- 達到或超過預期目標的行動會帶來正向的自我評價，再次達到相同表現水準的預期，則會造成中立或負面的評估，那麼一個人將會為未來設定更高的目標
- 任務策略是受目標激勵的有意識或有計劃的行動
- 給定目標後，個人會自行制定任務策略以實現目標

### 表現成功與滿意度

- 具有困難目標的教師比具有簡單目標的教師，有更高水準的滿足
- 教師長期認為目標無法實現，那麼結果可能是沮喪，學生也是如此
- 教師除了分配遠端目標外，還要分配近端目標，並對任務進行排序
- 成功與滿意度之間的關係，也受到成功對個人重要性與顯著性的影響
- 從動機的角度來看，高目標比簡單目標帶來更高的表現
- 從認知的角度來看，參與決策 (pdm) 提高了自我效能

7

### 過程目標與結果目標

- 當人們具備執行任務所需的知識和技能時，應該設定表現目標
- 當一個人尚未獲得知識或技能時，應設定學習目標
- 努力、堅持和選擇的動機機制不足以實現高表現，教師必須學習最佳的使用策略
- 教師過早給予特定的困難性結果目標，學生可能會發展隧道視野 (tunnel vision) → 太過努力而無法立即獲得結果

8

### 有挑戰性的具體目標

1. 直接關注和採取行動
  2. 激發任務的持久性
  3. 激勵努力付出
  4. 要求高表現以確保自我滿足
  5. 減少對什麼是高表現或良好表現的含糊
  6. 促進尋找合適的任務策略
- 當缺乏必要的能力時，教師應為自己 and 學生設定過程目標

9

### 獲得目標承諾

- 獲得目標承諾：建立或增強一個人的自我效能感
- 自我效能被定義為「一個人對執行預期情況所需要採取的行動的能力的判斷」
- 自我效能與未來的表現有著顯著的正相關
- 既定目標會影響自我效能和個人目標，而自我效能會影響個人目標和表現
- 表現不僅受個人要努力做的事情的影響，而且還受個人能否做到的信心而影響

10

### 獲得目標承諾

- 提高自我效能的最直接方法是通過主動掌握
- 任務排序可確保人們會早日獲得成功
- 提高自我效能的第二種方法是通過重要他人的勸說
- 觀察模範也是提高個人自我效能的有效方法

11

### 將目標設定原則應用於管理發展

- 企業與學校合作 → 夥伴關係 → 為員工提供繼續教育 → 教師教學成長 → 企業員工能力的提升 ( 跨公司組織Stentor與加拿大多倫多大學合作 )
- 適當的“目標承諾激勵”是激勵教師在管理發展計劃中任教的關鍵因素。
- 教師看到學生學習目標和Stentor計劃的目標，因此在課程實施過程中對教學的熱情提高

12

### 結論

- 目標的實現為人們提供了一種獲得認可並從他們的成就中獲得成就感和能力的方法
- 達成一個目標通常有助於達成層次結構中的下一個目標 (目標層次錄)
- ▶ 集中營：移動污垢→偽裝逃生隧道→逃生→自由
- ▶ 教師：學習和組織資料→有效溝通→幫助學生達到學習目標→因幫助學生掌握資料而感到成就感→獎勵
- ▶ 學生：學習課程資料→通過獲取知識獲得成就感→獲得學位→工作和職業利益

### 結論

- 對於大學教師，可以藉著學生在考試中的表現，以及學生對老師的評價，來衡量有效地向學生傳授知識或技能方面所達到的目標
- 有效教學的一個關鍵是要解決以下問題：為什麼存在課程？課程的目標是什麼？如果達不到目標，教師和學生將面臨什麼挑戰？
- 教師和學生若致力於一個目標，會以“我如何實現它？”、“我怎麼能得到它？”→開始規劃實現目標的策略

### 結論

- 教師要有目標，使其不斷變化和成長，提供展望未來的標的
- 回饋的重要性，教師可藉由回饋隨時進行調整，以便他們以實現目標的方式成長和發展，進而有信心設定更高的目標
- 目標理論認為，當人們相信目標很重要，並且相信自己可以實現目標時，他們就會致力於實現目標
- 設定上級的目標或願景可以激勵教師認真對待教學，獎勵與資源同時可幫助教師改善教學與提升自我發展

## 回饋

陳怡君

Goal-setting theory is closely connected to motivation and ties closely to one's self-concept. Informing students what, how and why they perform specific academic tasks is important because they do need to become aware of the distal goals as well as proximal ones. Thus, sequencing the learning tasks in small scale that helps attain distal goals are both vital for students and teachers. For students, specific tasks in smaller steps not only are more attainable than vague, distant ones but also help build positive "self-concept", particularly for those students at risk. Latham, Daghighi & Locke (1997) states that this aspect of setting attainable goals also contributes to the teachers' teaching performance success and I would say, even career satisfaction. As for teachers, when engaging students' in attaining proximal goals, it is easily to observe and monitor learning tasks that are unclear or difficult for students to tackle with. Thus, meaningful teaching moments or relevant mini-lessons could be facilitated and designed to ensure successful learning outcomes.

In my large survey courses, when asking students taking part in goal setting, often with those high English proficiency students, they tend to set easy goals rather than high ones that lead to better learning outcomes. This was quite different in motivational theory that "high goals lead to higher performance than easy goals" (p. 131). Apparently, my high goals were not well received by my students at the beginning of my General Education teaching career. Maybe subject matters. Students in those general education course often tend to choose the easy way out rather than embracing in challenging, demanding, yet rewarding tasks. So, how teachers "guide" and "advise" students in gearing toward those pre-determine beneficial goals plays an indispensable role in the goal-setting stage.

The concept and factor of self-concept in relation to goal-setting intrigues my interests. Latham, Daghighi & Locke (1997) mentioned that "faculty who believe subconsciously that they are fundamentally incompetent will tend to view success as less significant and failure as more significant than those who have high self-efficacy" (p. 130). Self-efficacy often closely ties to the success of one's future performance. In my large survey course, I do need to contemplate on how to strike a balance in goal-setting with students of low self-efficacy and high self-efficacy.

## 單文經

謝謝羅逸平老師很詳細地導讀了這一章的內容。

我在這篇回饋中，僅就一項深獲我心的敘述，略抒一些心得。這項敘述就是作者們所舉的德國囚犯這個故事。這個故事，讓我讀來，印象十分深刻，也十分震撼，久久不能自己。原來，意義，或價值，或目標，對於一個人的影響，竟是如此之大。

羅逸平老師很精準地譯解了這個故事。簡單地說，就是：德軍命令囚犯重複作一些無意義，亦即無目標的工作，結果使他們淪落到崩潰。

到了這篇導讀的後面，作者們從正面，說明了意義，或價值，或目標的重要性。作者們很有說服力地指出了，如果，這些囚犯們有機會把原本無意義，或無價值，或無目標的行動，轉化而為有意義，或有價值，或有目標的行動，如作者們所說的：「囚犯利用泥土的移動作為機會從他們正在建造的逃生隧道中隱藏新的泥土」，那麼，原本為無意義，或無價值，或無目標的行動，就轉化而為移動污垢→偽裝→逃生隧道→逃生→自由，就變成有意義，或有價值，或有目標了。

這裡，還讓我們有了另一層的體會，那就是意義、價值、目標等等，都不是一體成形的，而是有層次的，更是由可以解析的行動步驟積累而成的。也唯有把所要達成的目標，解析成細步的行動，然後，再一個細步一個細步地實現，才可能達成所設定的目標。作者們所提示的「目標是有層次的結構」，應該就是這個意思。

1. 動機是了解人類行為的重要概念，而追求意義乃是人類的基本動機。

意義治療法的倡導者弗蘭克（Viktor E. Frankl）主張人類對意義的追求不是一種驅力，而是一種引力，是將自己投身於某一目標，如關愛他人、信仰主義或篤信神，為這目標所吸引，而在其中尋找意義。快樂和自我實現乃是意義實現的必然結果，而不是人生的目的。人類最基本的能力在於：發現一個可給予個人忍受任何情境而可堅持下去的理由並希望藉此使個人的生活更充實且能提供個人的存在是有意義且有價值的一種認同。依此，大學教師的教學和學生的學習，若缺乏意義的引導，則將失去動機，導致教學和學習的成效不彰。目標設定理論有效地回答上述的問題，該理論提供了一種方法，對所欲執行的任務賦予挑戰感與再認知，以產生意義，提升動機。

2. 正視目標管理能有效改善教學的成效。

大學教師的教學必須訂定目標，以促進個人教學專業的不斷成長。尤其是透過目標的引導可以讓我們更加正視教學過程中所獲得的回饋，知覺回饋的重要性。畢竟，目標常在我心，則我們就會警覺所表現的教學行為與目標之間的關係。相反地，如果目標無法縈繞於心，則即時周遭他人所給出的回饋，個人無感，不具意義，也無法產生正面的影響。在以目標為導向，利用回饋或知覺行為結果與目標的關聯，將有助於我們朝向更具挑戰性的目標。管理學大師彼得·杜拉克（Peter Drucker）1954年在其名著《管理實踐》中就已提出目標管理的概念，之後又提出「目標管理和自我控制」的主張，認為我們並不是有了工作才有目標，而是相反，應該先有目標才能確定我們的工作。基於此，大學教師的教學工作和任務，必須轉化為目標。如果教師的教學沒有目標，則其教學工作必然會被忽視。因此大學教師應該通過目標對其教學行為進行管理，當個人確定了教學目標後，必須對其進行有效分解，轉變成各個分項目標，並進行監控和評價，以逐步改善教學的成效。彼得·杜拉克對於目標管理的主張，彰顯了目標設定理論的重要性。

1. 學習目標對於學生、老師的意義
2. 「重複的課程」優缺點
3. 目標設定理論：困難目標的好處可刺激師生有更高的表現水準，設定簡單目標的老師的滿足感會比較低，且“做到自己的最好”不是最好的目標，應設定具有挑戰性的目標。
4. 有效目標：隨時因自己的表現，若達到，提高目標、任務。
5. 自我效能感，例如任務排序，透過與他人討論、觀察其他老師來提升。
6. 師生對目標的達成，會彼此激勵。
7. 透過對教師教學設定目標的理論，我們可以了解影響教學與課程目標的設定、達成、管理與激勵方面的因素。如何能夠透過設定目標、以及目標回饋歷程，教師與學生共同成長，共同培養自我效能，並且找到自我激勵的方式。琦媛老師分享學術發表的挫敗，也許可用文章中所提的觀點來修正原本發表的目標，若不設定成發表，而是有所學習成長，就不會覺得那麼挫敗。
8. 大家也討論目標當中，給學生的分數應該要怎麼給，才是符合目標激勵？要給多高分？有鑑別度還是要激勵學習目標為主？我個人認為學生本身對於成績，而且是高教教育的成績，要有正確的認知。例如他們不能期待每個老師都給同標準的成績，因為大學對於教師自主性是高的；其次學生要如何看待成績這件事也是需要學習的，是定案還是只是自我學習的歷程之一，只要得到高分就算好，還是分數只是用來幫助自己評估自己學習，了解自己的工具，不能代表全部。
9. 張民杰老師分享他曾在班上排名第一，但當屆排名卻是第39名，而他們班因為普遍老師給的成績比其他班級低，因此自我概念較低，未來朝行政與學術上發展的較少。
10. 所以 grading 議題值得研究，例如不同大學、不同科系、師生間看同意學生的表現等的不同標準。

謝謝羅老師詳實與流暢的翻譯，讓閱讀者能清楚瞭解作者想要表達之意涵。閱讀完這個篇章後，深深覺得這是我個人很需要也喜歡的一個主題。作者所提出之目標理論引起我蠻大的興趣，產生興趣的原因，在於一方面認為目標理論可能可以運用於自己目前於教學與研究工作上倦怠感的解決，一方面可以運用於教學課程上對學生要求的設計。

文中有很多讓我印象深刻的研究結果與觀念，例如當一個人設定的目標越高表示其必須展現非常良好的表現始能獲得滿足，如果這個過程中目標一直無法達成，那麼人就會持續覺得沮喪且無法獲得成就感，其建議可從近端目標開始設定，然後逐漸累積達成遠端目標。這個論點與研究發現我自己對照到目前在研究發表上有時會面臨投稿失敗的挫折，也許我的目標設定的太過高遠，過程中不斷受挫以致無法獲得成就感，進而對學術工作感到倦怠，可能應改變策略改設立學習目標，設法學習良好文章撰寫之策略才是正確的目標設定，而非以設定文章獲得刊登為目標。

另一個引起我注意的論點是關於人是否將事件的成功與否與自我概念相連結，當他們認為表現良好與否與自我能力的評價有關時，他們會更重視是否成功，反之則否。此外，作者也引用眾多研究結果指出個人的表現受到個人的努力與信心所影響，其認為透過對目標的主動積極掌握、重要人物的有力勸說、資深優良教師之觀察模仿，以及外部的獎勵和肯定等能有效提升自我效能感。只要能夠在目標層次鏈上建立起引發個人熱忱的鏈結，就能夠引發人的動機，進而產生讓德國囚犯從沒有熱情和目標的搬土工作，轉為有動機和目標之追求自由的渴望。

作者所提及的目標理論，除了讓我設想到自身目前工作上的處境外，也讓我想如何將目標理論運用於學生的學業表現要求方面。因為教學評鑑的關係，研究顯示教師對於學生的要求有越來越寬鬆的趨勢，且分數有越趨膨脹的情況。這樣的情況不僅對學生的學習沒有好的影響，對教師而言也只是在設法透過討好學生而獲得良好的評鑑成績，並非真的有助於學生的學習。因此，如果從目標設定理論，給予學生在課程要求方面設立較有挑戰性的目標，讓學生於修課過程中得戰戰兢兢完成，然後課後再給予較高的分數，這樣學生在追求達到課程要求的過程中會獲得較高的成就感，進而獲得較高的分數時對課程產生更高的滿足感，但不確定這樣的作法是否適切，可能需要再與老師們進行討論。



# 活動照片



## 2020.03.04 第八次會議

### 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第一篇「教學動機研究之道」，第三章〈在男性觀點之外：教學動機的女性主義觀點〉

Beyond male theory: A Feminist perspective on teaching motivation

篇章出處：Glazer, Judith S. (1997). Beyond male theory: A Feminist perspective on teaching motivation.

In James L. Bess (Ed). *Teaching well and liking it* (pp. 37-54). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

引言人：文大教育系林于仙

作者：Judith S. Glazer (生平、生卒 – 查無資料)。曾於美國哥倫比亞大學教育學院 (Teachers College, Columbia University) 擔任高等教育學程 (Higher and Postsecondary Education Program) 講師與研究人員(fellow)，後於長島大學(Long Island University)的教授職榮譽退休(Emerita)。著有 *Shattering the Myths: Women in Academe* (粉碎迷思：學術界的女人) (1999) 與 *Professionalizing Graduate Education: The Master's Degree in the Marketplace* (研究所教育專業化：商業界的碩士學位) (2005) 等書，同時也有關於性別平等與研究所、高等教育之文章。

導讀人註：

1. 作者的生卒年日、學術經歷與發表等，網路上資料鱗光片羽，尤其只限於以 Judith S Glazer 之名查資料。
2. 經查證作者有兩個名字，於 1999 年以前所發表之文章、書籍，作者名稱為 Judith S. Glazer，包含本文。以此名稱發表之文章或書籍包括
  - (1986) *The Master's Degree. Tradition, Diversity, Innovation*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6, 1986. Washington D.C.: George Washington University.
  - (1991) *Feminism and professionalism in teaching and educational administration*. *Educational Administration Quarterly*, 27(3), pp. 321-342. <https://doi.org/10.1177/0013161X91027003005>
3. 會發現作者有兩個名稱，是因查證作者的 *The Master's Degree* 一書在 Amazon 網站上作者欄同時登錄為 Judith Glazer-Raymo 與 Judith S Glazer. <https://www.amazon.com/Masters-Degree-Innovation-Glazer-Raymo-1987-01-01/dp/B012TS1K22> ) 因此斷定兩名為同一人。
4. 於 1999 年之後，以 Judith Glazer-Raymo 的發表包括： (1999) *Shattering the Myths: Women in Academe*. Baltimore, Maryland, US: The Johns Hopkins University Press. 以及編著 Glazer-Raymo, J., Townsend, B. K. & Ropers-Huliman, B. (Eds.) (2000). *Women in higher education: A feminist perspective* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, MA : Pearson Custom Pub.
5. 本文標題中的 beyond 一字，可譯為「超越」或是「在...以外」，但為避免有高低區分的誤解，導讀者採用第二個用法，將標題譯為「在男性觀點之外」。

## 正文摘要

### 1. P.37-38 引言

- (1) 雖 1970 年代以來，在動機心理學女性的觀點逐漸被聽見，但是像內外動機、有效教學等理論，仍以男性觀點為主，很少研究男性/女性在動機與行為的差異。所以動機理論可說只提供人類行為的一部份觀點，這些主流觀點的前提都是只要改變一些元素，例如學習目標、回饋機制、自我效能等，人的動機就能提升。
- (2) Barry Staw (1984)將這些理論分為三類：增強理論(reinforcement theories)、需求理論、期望理論(expectancy theories)。其中需求理論對於組織行為學的模式仍有很大的影響，而期望好成果與獎勵的觀點則與內在動機因子結合，成為提動機的新趨勢。

### 2. P.38-39 教學動機(TM)的模式

- (1) 與增強理論息息相關的是應用行為心理學派(tradition of applied behaviorist psychology)研究，它是自 1965 年以來教學研究的主流，關注教學的有效性，討論歷程(process, 即教師在教室做了什麼)與成果(product, 學生學習結果)之間的關係。它的理論強調外在因素對教學的影響，認為個體的動機提升是建立在外在界定的目標、標準、有效教學衡量方式、與正向表現獎勵等。
- (2) 但女性(以及男性)採取另一種批判觀點，會質疑「歷程-成果模式」的前提，並以詮釋性方法取代主流的「理性、去脈絡化、普遍」理論；詮釋性觀點認為教學與課程的形成是個小宇宙，受到個人經驗以及個體與環境互動的影響(p.38)。
- (3) 至於人本學派的教學動機模式認為人的強烈動機來自於深層的滿足(satisfaction)，這個假設近來與期望理論的獎勵機制結合，成為促進教學動機的模式。但是已有研究顯示在高等教育中，獎勵與成就只會促進學術的產出而非促進教學的卓越。
- (4) 由此可知這些理論不是採性別中立的立場，就是忽略性別議題，忽略了在男性所建立的理念與動機衡量機制下，女性有不同的價值觀、不同的經歷。根據 Jane Flax(1990)的研究，女性應該表達與反思她們的社交世界(social worlds)，並在男性主導的知識/權力關係結構下思考這些情形轉變(transform)的方法。因此作者將在需求理論與期望理論兩學派的架構下，提出女性主義對動機理論的批判以及再思女性主義之教學(feminist pedagogy)對於定義教學動機的角色。

### 3. P. 40-42 需求層級：馬斯洛學派

- (1) 馬斯洛學派的需求理論假設人類不同層次的需要可分為低層次與高層次的需要，當前一層次的需要得到滿足以後，它的激勵作用就會降低，其優勢地位將不再保持下去，由較高層次的需要取代它成為推動行為的主要原因。此學派與行為學派相對立(意思是將生理與安全需求放在最低與第二層次)，而社會關係與自尊需求為此需求階層的第三與第四層，最高層次的需要為自我實現。此理論至 1960-1970 年代影響了組織行為學的管理理論。例如赫次柏格(Herzberg)的激勵保健理論(motivation hygiene theory)以及奧爾德弗(Alderfer)的 ERG 需要理論(existence-relatedness-and-growth theory)，皆受到馬斯洛的需求層次理論影響，提出新的人本主義需求階層。其中 ERG 需要理論認為生存、相互關係、成長發展為人類三大核心需要，是人在組織生活中所具有的需求。而激勵保健理論也稱為雙因素理論，認為工作內容與工作本身，也就是內在激勵因子(intrinsic motivators)(例如認可、成就、責任、個人成長)會使員工感到滿意，屬於工作環境與關

係方面的因素(Herzberg 稱為保健因子)例如組織政策、工作環境、酬賞機制等是員工感到不滿意的來源。

- (2) 在人本學派理論的前提下，男性女性的差異並沒有被關注，且女性的動機行為常被描繪為不足的、異常的(aberrant)、與有問題的(problematic)。因此近年開始有人呼籲以女性主義的架構再思動機心理學中所問的問題，並以性別為分析的項目，以了解女性動機被減弱的原因。
- (3) 其中 Betty Friedan<sup>5</sup>以馬斯洛的理論研究女性從家庭性(domesticity)轉到專業性(professionalism)領域所面臨的生活現實與文化刻板印象。Friedan 的研究明顯地顯示馬斯洛的理論與女性的觀點是相違背的：儘管 Friedan 強調公共領域的女性平權與共同的人類潛能，馬斯洛則強調女性的滿足感來自家庭領域的成就以及男性所定義的權力、地位，而非自我實現。雖然 Friedan 規勸大學勿將單身女性教授視為癡瘋病人而雇用能兼顧婚姻與事業的女性做為楷模角色(role model)，但她仍然受到馬斯洛理論的吸引。原因就在於人本理論強調人的潛能，形成了一個認可自我主張、自我肯定、獨立自主的鮮明形象。
- (4) 但 1970 年後有一股不同於 Friedan 的女性運動(women's movement)，呼籲採取一種相反的觀點(countervalues)，使之「集結構成一種社會秩序的對立體系，一種反對過度的階層制度、反對權力的獨佔持有，一種包含多樣性、且通過合作過程散佈權力，抵制政治上和知識上、以及對真理與價值定義的權威中心，並通過承認個人因子對專業生活的發聲來保護個體自主」。<sup>6</sup>

#### 4. P.42-44 成就與權力(power)：McClelland 學派

- (1) 1950 年代由 David McClelland 及他的同僚發展出「成就動機理論」，藉由 Thematic apperception test 主題知覺測驗<sup>7</sup> 研究成功人士，測量期三方面的動機向度，包括成就、歸屬(親合)(affiliation)、權力，因而發展出了四階段的權力動機理論，認為男性領導力行為具有尋求高度影響力(及高權力動機)、低親和動機(不介意被討厭)以及高自我控制(高度的活動壓抑)。
- (2) 早期對於 McClelland 學派批評的有女性主義的 Matina Horner (1972)，她認為女性的成就關乎社會接受度(social acceptability)，男性的成就則與生命循環(life cycle)息息相關。在 McClelland 的研究中發現男大學生的成就動機包括兩類：「失敗的恐懼」與「成功的渴望」，而 Horner 則在期研究中發現女性大學生的第三類動機：「避免成功」(the motive to avoid success)。Horner 發現在美國社會中許多成就導向的女性面臨選擇女性形象或是發展能力與興趣的兩難，因而偽裝其能力、並從外在競爭中退讓。
- (3) 因為這樣的想法，女性在男性主導的領域中面臨事業選擇時，會轉向會社認可的女性角色，將其價值、信念內化。McClelland 戲稱大學出席率“可能”會因為女性恐懼成功的傾向而傷害了她們。另一個較為人知的用語「辛德蕊拉情結」(Cinderella complex)則成功地解釋了女性的缺點是為了避免發展自身興趣而產生的。因著 Horner 的研究，後續有超過兩百個研究結果呼應女性恐懼成功的動機，使得研究成就動機時不能忽略男女性別社會化的因子。

<sup>5</sup> Betty Friedan (1921-2006)，是提倡自由主義女性主義的經典人物。

<sup>6</sup> add up to a counter-system of social order, one that opposes excessive hierarchy and exclusively in the holding of authority, one that incorporates diversity, spreads authority through processes of cooperation, resists centrality both in the holding of political and intellectual authority and in the defining of truth and value, and protects individuality through the legitimizing of a personal component in professional life, a personal component to a professional voice (Aisenberg & Harrington, 1988: 137).

<sup>7</sup> 一種投射性心理測驗，受試者在他們對人的模稜兩可的畫面構成的敘述之反應，揭示了他們潛在的動機、關注點以及他們看待社會世界的方式。

(4) Stewart & Chester (1982)對於 McClelland 的成就動機理論有以下結論：①大多數關於女性動機的研究都以男性為研究對象，然後將其與女性研究為基礎進行比較；②男女均可同時喚起和衡量這三種動機的證據，被忽略或曲解；③較小的差異常被歸因於社會規範和期望，而不是性別差異。因此唯有直接比較性別差異的研究數據才能平息此爭議。

## 5. P.44-49 文化女性主義<sup>8</sup>與教學動機(TM)

### (1) 關係中的自我理論(self-in-relation theory)

近年女性主義採用 McClelland 的成就動機理論以制衡馬斯洛的理論，因馬斯洛認為歸屬(親合)與成就需求只是需求階層的中間點，且馬斯洛強調自我實現與個人成長的重要性，這些個人的價值、信念、態度、技能等因素被 McClelland 學派的實證研究忽視。文化或自我關係的女權主義者認為，婦女是具有親和性，關係性，同情心和養育(nurturance)特質的儲存庫，在男性主導的文化中貶低、扭曲了女性的特質。文化女性主義的 Miller (1988)認為女性對於權力會傾向採取一種批判與創意的立場，去找尋新的方法以協調專業生活中與他人間的權力；所以她相信女性的自我發展使得女性能產生與維持親合和人際關係。其次，女性主義跳脫過去的需求階層觀點來理解女性的自我發展，發現發展的歷程是由動態且多層次的人際界線與依附所架構成的模式，能支持女性的成長。其中女性的動機是經由「相互的互為主體性」(mutual intersubjectivity)提升，此互為主體性可理解成一種對他人的內在經驗的興趣與回應，如果回頭用需求階層觀點的獎賞機制來提升動機將很難達成個人的成就。因此女性的個人成長與智識上發展會使她們朝著相互學習、相互同理、自我理解的方向前進。

另一派女性主義觀點認為關注社會所定義的或女性本有的特質，是屬於女性主義的本質主義(essentialism)，本質主義忽略了女性所面臨的社會/情境下的限制，認為研究女性議題應奠基於社會建構的互動與性別的互動，因此稱為社會建構主義者(social constructionists)。作者暗示其實上述三種女性主義論點不盡然互相違背，在教育研究上可結合三者以重新架構動機的性別理論。

### (2) 女性主義的教學理論與實踐 (p.46-49)

是什麼教學原則促使女性主義教師有(教學)動機呢？作者以 Middleton (1993)的觀點指出：跟學生分享、也跟學生一同探索那些影響我們教學的生命歷史面向。也就是分析我們與自己生命歷史事件的關係、分析與形塑或限制我們作為教育者之可能性、觀點的關係。

女性主義的教學，基本原理(rationale)與 Paolo Freire<sup>9</sup>的批判教學(critical pedagogy)<sup>10</sup>、解放教學(libertary pedagogy)是相契合的：看待教/學為參與的、經驗性的、非階級的，奠基於賦權(empowerment)、學生觀點、對話、批判思考等觀念上<sup>11</sup>。不過 Weiler (1992)認為即使是弗萊雷學派的教學(教育學)仍忽略了性別、種族等議題，只關注階級複製，所以她挑戰研究型大學白

<sup>8</sup> Cultural Feminism 文化女性主義，或譯「文化女權主義」，是一種女性主義觀點，與基進女性主義或社會主義女性主義不同，認為有一種所謂的「女性天性」或「女性本質」，並試圖重新檢視被歸類於女性的特質。它也用於形容評論女性和男性內在差異的理論。

<sup>9</sup> 提出壓迫者教育學

<sup>10</sup> 國家教育研究院的雙語詞彙網站 翻譯成「批判教育學」。

<sup>11</sup> 對我而言，這些教學特質是我在英國念碩士&博士班時，所沉浸的教學環境。當時對我曾是一大衝擊，但如今我在其中受滋養而成長，且已將這些特質吸收、融入我的教學觀念裡，也認為這些概念是很尋常的。如今看到這篇文章，意識到這些都是我的老師輩們以及她們的前輩所曾走過的一點一滴改革路，所形成的沃土，使得多年後的我 在其中得養分與更新。



人男性教師，要正視其在性別、種族、階級上的特權(優勢)位置，去考量他們如何在他們的批判理論中製造了特權的、普遍性的理論<sup>12</sup>。

女性主義的教學研究曾在教室教學、課程選擇與評量策略等主題上大放異采，強調女性學習者的賦權增能與人際關係性。這個過程中女性主義教學從探討個人經驗轉向到政治層面，使得女性主義理論在科目知識內容、學術研究、教室教學上有所成長，提供更多女性學生的經驗與聲音。

近年受到後現代主義理論影響，女性教職員採取更積極的政治立場，在組織中擴大對於傳統權力/知識關係與理論中關於性別、階級、種族等問題的對話。他們不被過去女性主義的概念支配(例如性別是一種特徵 trait)，以更主動的教學策略去擴展他們領域的教學知識(pedagogical knowledge)；所以教學動機成為對權力/知識兩極對立的抗衡，質疑那些已被建立、理所當然的意義、價值與權力關係。

所以在女性主義教學的教室會有(不同)階級、種族、性別間的協作(orchestration)經驗，這會對於傳統的認知形成挑戰，就是認為知識是等待被接收的智慧、教師是知識的分配者等傳統觀念。這會形成師生的社會座標、組織中的歷史與地理位置以及他們所處之處的政治風向。Lewis (1993) 看待女性主義的教室如同對意義的政治爭鬥(struggle)場域，也承認挑戰男性優勢的理論前提、克服組織機構與學生對於女性主義抗拒等是有風險的。

作者自己在教學上也一直提倡一種女性主義式的探究風氣，在大學的教學中鼓勵學生寫反思日誌、重新創造老師的角色為「教師訓練者」(teacher trainer)、培養學生的批判思考、與學生對話、鼓勵學生將專業經驗與學術知識連結等，一同跳脫主流理論，使用女性主義式的教學去建構互動性與合作的教學模式。

## 6. 結論

- (1) 女性主義有許多不同團體，但都以不同於男性同儕的教學觀點與性別經驗看待教學動機、專業發展的社會化、與學生的互動等。作者認為使用男性動機理論作為解釋框架是沒有說服力的。
- (2) 在應用於大學教學時，主流心理學和組織行為忽略了女教師的製度化歧視和不對稱角色，性別關係的經常矛盾影響以及滲透到性別組織中的差別獎勵制度。
- (3) 有充分的文獻表明，雙重獎勵制度繼續歧視女教師，而女教師則落後於所有可以被稱為內在動機的指標，包括薪資，任期，學歷，與男同事和上司的人際關係，工作條件等，結果導致女性工作滿意度受到嚴重損害。薪水上等法定上的差異成了女性發展晉升的障礙。
- (4) 女教師缺乏進步與男女生入學率的變化形成了鮮明的對比。1992年秋季的全國入學數據表明，女性目前在所有大學生中佔55.7%，在所有研究生中佔56.4%。男女生比例的這種變化以及教授中女性的學習成績滯後(lagging)凸顯了重新評估機構和教學實踐的緊迫性。它也提供了進一步的證據，證明所謂女性對失敗的恐懼是一種文化建構的神話。
- (5) 建構主義女權主義者對文化女權主義的基本主張提出了挑戰，聲稱行為的動機決定因素是

---

<sup>12</sup> 很有趣，這也是我在經過英國碩士班的開放與批判思考訓練後，進到博士班時遇到博士班男性老師風度翩翩、滔滔不絕地講論理論時，所自然湧出的感受：男性、白人老師欠缺了對於性別所造成的際遇差別、以及種族與階級等差別的認知，因此我的論文除了探討創造力的不同定義，也探討後殖民主義理論的觀點，這是歐洲人/美國等強國所欠缺的經歷與覺知。

社會建構的，而不是由文化決定之性別特質而來。所以作者的結論是：當應用於教育時，可結合本質主義和社會建構主義的文化女性主義視角，為重新定義「動機性別理論」提供基礎。

- (6) 男性可以開始採用這些教學法的要素，在聽取女性聲音時運用多焦點的觀點，反思教學方法，對文本和理論進行嚴格審查，並在女性學習計劃中與同事進行對話。

反思想法：

女性主義的動機理論，似乎不同於過去的心理學主流理論那般「清楚明晰」、「斬釘截鐵」地宣稱影響教師動機共有哪些因素，內在的、外在的動機等。相反的，首先花了許多篇幅解釋先前的理論對於女性的不適用性或觀點不同，接著說明女性主義對於動機理論仍在成形，有不同的觀點：例如本質主義、文化女性主義、社會建構女性主義。

第二，對於女性主義的教學法，也非如同許多教學法理論那般有明確的步驟、組成分子等(例如赫爾巴特的四段/五段式教學法)，而是先說與傳統教學概念不同之處，再說與批判教學的理念相近之處。但作者並非說明女性主義的教學法「就是」什麼。因此讀來需要以不同的心態來閱讀、傾聽(也有些吃力)。

這也許是因為女性主義的研究多以探討女性的議題個案、生命歷程為主，並非過去的研究方式，所產出的研究結果(知識、理論)自然也非傳統的型態。

過去我雖知道女性主義的觀點學說，最終卻沒考慮將其納入我的研究理論架構中，有一個原因是文中所提到的女性主義教學法，對我而言並不是特別從女性主義的學說習得，例如批判思考、反思日誌作法，是從 Freire, Schon 提倡的 reflectivity/ reflexivity。其次如註解所述，我過去受到英國的環境中點點滴滴的平權觀念影響，以及受到所謂女性主義教學也好、或是創意啟發與獨立思考啟發的教學環境也好，已經如同我的身體、思想的一部份了(回台灣後才發現如此，過往在英國大學呼吸著自由思考的空氣，沒特別意識到也是一種寶貴的資源)，但影響我的國外(女性)教師們卻沒有特別強調性別議題或女性主義，而是把性別平等的意識融入到課堂與生活的每一部份，就像呼吸一樣的自然。所以再看這篇文獻，只覺得熟悉，因為那是我的老師們的呼籲。不過現今社會平權的呼籲與作為更多，西方社會在性別平權方面不斷地往前進，例如好萊塢、美國運動界等企圖讓女性成員提高薪資、揭露與拒絕性騷擾等行動，更加看到過去女性主義先行者所栽種收成的，我們現今享受；所以也許我們也可思想現今仍有其他方面的不平等需要去推動改變，好使下一代享受我們所做。

導讀引言報告

第三章〈在男性觀點之外：教學動機的女性主義觀點〉  
Beyond male theory: A Feminist perspective on teaching motivation

引言人：文大教育系 林子仙

文章綱要

- 1. 引言
- 2. 教學動機(TM)的模式
- 3. 需求層次：馬斯洛學派
- 4. 成就與權力(power)：McClelland 學派
- 5. 文化女性主義與教學動機(TM)
- (1)關係中的自我理論(self-in-relation theory)
- (2)女性主義的教學理論與實踐
- 6. 結論

反思想法

- 女性主義的動機理論，不同於過去的心理學主流理論那般「清楚明晰」、「斬釘截鐵」地宣稱影響教師動機共有哪些因素，內在、外在動機又為何、恰恰相反，作者先用許多篇幅解釋充實的理論對於女性的不適用性並說明不同之處，接著說明女性主義對於動機理論的在成形，有不同的觀點：例如本質主義、自由主義、社會建構女性主義。
- 第二，對於女性主義的教學法，也非如同許多教學法理論那般有明確步驟、組成分子等(例如赫爾巴特的四段/五段式教學法)，而是先說與傳統教學概念不同之處，再說與批判教學的相近之處，但作者並非說明女性主義的教學法「就是」什麼。
- 因此讀來需要以不同的心態來閱讀、傾聽(也許我已習慣讀傳統作者的理論)。

反思想法

- 也許因為女性主義的研究多以探討女性的議題個案、生命歷程為主，並非過去的研究方式，所產出的研究結果(知識、理論)自然也非傳統的型態。
- 過去我雖知道女性主義的觀點學說，最終卻沒有將其納入我的研究理論架構中，有一個原因是文中所提到的女性主義教學法，對我而言並不是特別說「女性主義的學說」習得，例如批判思考、反思日記作法，而是從Freire, Schon保留的reflectivity/reflexivity。
- 其次，我過去受到英國的理法中觀點演講的半個觀念影響，以及受到所謂女性主義教學也好，或是到聖彼得堡俄國而思考的教學環境也時，已經如同我的身體、思想的一部份(四台後才發現如此，過往在英國大學呼吸著自由思考的空氣，沒特別意識到也是一種寶貴的資源)，但影響我的國內外(女性)教師們卻沒有特別強調性別議題或女性主義，而是把性別平等的意識融入訓練與生活的每一部份，就像呼吸一樣的自然。

反思想法

- 所以在看這篇文章，只覺得熟悉，因為那是我的老師們的呼籲。不過現今社會平權的呼籲與作為更多，西方社會在性別平權方面不斷地往前進，例如好萊塢、美國運動界等企圖讓女性成員提高薪資，揭露與在現性騷擾等行動，更加看到過去女性主義先行者所收穫改成的，我們現今享受。
- 也許我們也可思想現今仍有其他方面的不平等需要去推動改變，好讓下一代享受我們所做。

文章綱要

- 1. 引言
- 2. 教學動機(TM)的模式
- 3. 需求層次：馬斯洛學派
- 4. 成就與權力(power)：McClelland 學派
- 5. 文化女性主義與教學動機(TM)
- (1)關係中的自我理論(self-in-relation theory)
- (2)女性主義的教學理論與實踐
- 6. 結論



### 1. 引言

- 雖1970年代以來，在動機心理學女性的觀點逐漸被聽見，但是像內外動機、有效教學等理論，仍以男性觀點為主，很少研究男性/女性在動機與行為的差異。所以動機理論可說只提供人類行為的一部份觀點。
- Barry Staw (1984)將主流理論分為三類：**增強理論**(reinforcement theories)、**需求理論**、**期望理論**(expectancy theories)。

### 2. 教學動機(TM)的模式

- **(1)增強理論** - 應用行為心理學派(tradition of applied behavior psychology)
  - 1965年以來主流，關注教學的有效性，討論歷程-成果的關係。
  - 強調外在因素對教學的影響。
  - 批判觀點：質疑主流理論的「理性、去脈絡化、普遍」
- **(2)人本學派**的教學動機模式，採性別中立的立場，忽略性別議題

### 3. 需求層級：馬斯洛學派



### 3. 需求層級：馬斯洛學派

- 在人本學派理論的前提下，男性女性的差異並沒有被關注，且女性的動機行為常被描繪為**不正常的、異常的(aberrant)、與可問題的(problematic)**。
- 因此近年開始有人呼籲以女性主義的架構再思考動機心理學中所問的問題，並以性別為分析的項目，以了解女性動機被減弱的原因。
- 另一種女性觀點則呼籲：「焦點構成一種社會秩序的對立體系，一種反對過度的階層制度、反對權力的獨佔持有，一種包含多樣性，且通過合作過程獲得權力、無制政治性和知識上，以及對真理與價值定義的權威中心，並通過承認個人因子對專業生活的發展來保護個體自主」。

### 補充

1. Cultural Feminism 文化女性主義，或譯「文化女權主義」
  - 是一種女性主義觀點，與激進女性主義(自由主義)或社會主義女性主義不同，認為有一種所謂的「女性天性」或「女性本質」，並試圖重新檢視與歸類於女性的特質，它也用於形容討論女性和男性內在差異的理論。

### 4. 成就與權力(power)：McClelland 學派

- McClelland Achievement Motivation Theory **成就動機理論**，也稱「**三需求理論**」(Three needs theory) 或「**成就需要理論**」(Achievement Need Theory)



#### 4. 成就與權力(power)：McClelland 學派

- 1950年代由David McClelland及他的同僚發展出「成就動機理論」
- 藉由研究成功人士，測量三方面的動機向度，包括成就、歸屬(親合)(affiliation)、權力，因而發展出了四階段的權力動機理論
- 認為男性領導力行為具有尋求高度影響力(高權力動機)、低親和動機(不含親和性)以及高自我控制(高度的活動廢物)。
- 批評：多以男性受試者為主；女性的成就與社會接受度(social acceptability)，男性的成就則與生命循環(life cycle)息息相關。

#### 避免成功的傾向

- Martina Horner (1972)發現除了「失敗的恐懼」與「成功的渴望」，女性大學生的第三類動機：「避免成功」。
- 在美國社會中許多成就導向的女性面臨選擇女性形象或是發展能力與興趣的兩難，因而偽裝其能力、並從外在競爭中退讓。
- 「辛德瑞拉情結」(Cinderella complex)則成功地解釋了女性的缺點是為了避免發展自身興趣而產生的。
- 此後研究成就動機時，很難忽略男女性別社會化的因子

#### 5. 文化女性主義與教學動機(TM)

- (1)關係中的自我理論(self-in-relation theory)
- 近年女性主義採用McClelland的成就動機理論以制衡馬斯洛的理論
- 文化或自我關係的女性主義者認為，婦女是具有親和性、關係性、同情心和養育(nurturance)特質的儲存庫，在男性主導的文化中貶低、扭曲了女性的特質
- 女性主義跳脫過去的需求階層觀點來理解女性的自我發展，發現發展的歷程是由動感且多層次的人際界線與關係所構成的模式，能支持女性的成長。
- 女性的動機是藉由「相互的互為主體性」(mutual intersubjectivity)提升

#### 5. 文化女性主義與教學動機(TM)

- (2)女性主義的教學理論與實踐
- 教學原則
- Middleton (1993)：跟學生分享、一同探索影響教學的生命歷史面向。
- 分析與自己生命歷史事件的關係、分析與形塑或限制作為教育者之可能性、觀點的關係。
- 女性主義的教學，基本理與Paolo Freire的批判教學(critical pedagogy)、解放教學(libertatory pedagogy)是相契合的。
- 注重教/學為參與的、經驗性的、非階級的、基於賦權(empowerment)、學生觀點、對話、批判思考等觀念。
- Weiler (1992)即使是弗萊雷學派的教育學仍忽略了性別、種族等議題，以關注階級視角，所以他挑戰研究常大學白人男性教師，要正視其在性別、種族、階級上的特權(優勢)位置，去考慮他們如何在他們的批判理論中製造了得權的、普遍性的理論。

#### 5. 文化女性主義與教學動機(TM)

- 近年女性主義受後現代理論影響，不承認去女性主義概念支配(例如性別別是一種特徵(trait))，以更主動的教學策略去擴展他們領域的教學知識(pedagogical knowledge)；所以教學動機成為對權力/知識兩極對立的抗衡，與那些已被建立、理所當然的意義、價值與權力關係。
  - 所以文化女性主義教師的教學會有(不同階級、種族、性別間的)操作經驗，這會對於傳統的認知形成挑戰，就是認為知識是等待被接收的智慧，教師是知識的分配者等傳統觀念。
  - 作者在教學上也提倡一種女性主義式的探究風氣：
- 教學中鼓勵學生寫及思日誌，創造老師角色為「教師訓練者」，培養學生的批判思考、與學生對話、鼓勵學生將經驗與學術知識連結，一同跳脫主流理論，使用女性主義式的教學去建構互動性與合作的教學模式。

#### 6. 結論

- (1) 女性主義有許多不同團體，但都以不同於男性同儕的教學觀點與性別經驗看待教學動機，考量發展的社會化、與學生的互動等。作者認為使用男性動機理論作為解釋框架是沒有說服力的。
- (2) 在應用於大學教學時，主流心理學和組織行為忽略了女教師的裂度化歧視和不對稱角色，性別關係的經常矛盾影響以及滲透到性別組織中的差別獎勵制度。

## 6. 結論

- (3) 建構主義女權主義者對文化女權主義的基本主張提出了挑戰，聲稱行為的動機決定因素是社會建構的，而不是由文化決定之性別特質而來。所以應用於教育時，作者認為可結合本質主義和社會建構主義的文化女性主義視角，為重新定義「動機性別理論」提供基礎。
- (4) 男性可以開始採用這些教學法的要素，在聽取女性聲音時運用多焦點的觀點，反思教學方法，對文本和理論進行嚴格審查，並在女性學習計劃中與同事進行對話。

## 回饋

### 單文經

我這個年齡的人，對於「女性主義」這個概念，接觸不太早。原因之一，跟臺灣自 1949 年開始戒嚴有關，有一段很長時間的白色恐怖時期，不容許一些「邪說異端」蠱惑人心。隨著政治局勢變化，慢慢有先知先覺者，開始試著扭轉臺灣一向男性中心的社會風氣。在

我對於「女性主義」有所認識，應該是從呂秀蓮開始。且讓我簡單說說，我對她的理解。另外，還有何春蕤及張小虹，我就只簡單一提。

先談呂秀蓮。

呂秀蓮有個與眾不同的母親。別人家教女兒：男主外女主內、做個賢妻良母、溫柔婉約等等；呂卻教育她的：「我們家的女人在家要做女人的事，在外要做男人的事。」。從小呂秀蓮就知道：女性該受到限制，應該跟男人一樣，自由自主做自己能做的事。

1971 年，年僅 27 歲的呂秀蓮於臺大法律系發表「男性中心的社會該結束了吧」為題的演說，直接挑戰了當時臺灣的父權社會與官方婦女團體。1972 年她更發表「新女性主義」一說，指出：一、先做人，再做男人或女人；二、是什麼、像什麼；三、人盡其才。1972 年她更發表了「新女性主義」一說，其中心思想可以分為三項：一、先做人，再做男人或女人；二、是什麼、像什麼；三、人盡其才。（取自 <https://storystudio.tw/article/gushi/lu-xiulian-and-taiwan-women/>）《新女性主義》一書於 1974 年在幼獅月刊社出版。當時，呂秀蓮一方面在行政院法規委員會任職。1976 年開始，在台北跟高雄兩地辦了「保護你專線」，並以「拓荒者出版社」的名義開始舉辦種種的民意調查。在 1979 年發生的美麗島事件之後，呂秀蓮被逮捕並被法庭判決 20 年監禁，使「新女性主義」及台灣婦女運動因呂秀蓮的入獄而陷入沉寂。

當呂秀蓮入獄期間，1982 年李元貞、顧燕翎和其他台灣女性主義者共組《婦女新知》雜誌社，發行月刊傳播女性主義理念，以建立平等和諧的兩性社會為宗旨。為貫徹女性主義去階層化之理念，採取扁平式組織結構和共同決策模式。1987 年台灣解除戒嚴，雜誌社改組為婦女新知基金會，倡議台灣各項性別法律及政策制度，提倡女性自主意識，推動社會觀念改變。

至於何春蕤及張小虹，兩位都在大學任教。中央大學何春蕤所著《豪爽女人：女性主義與性解放》（1994）藉由西方自和自主的女性主義宣揚性解放，其旨在凸顯父權體制加諸在女性身上的性壓抑和不平等。臺灣大學張小虹將酷兒理論用於當時的同志文學批評，成為反父權、反權威、反主流精英校園青年常用的術語。

其實，依邱子修於 2010 年在《女學學誌：婦女與性別研究》（27：251-273）發表的〈台灣女性主義批評三波論〉一文所示，臺灣最早的女權啟蒙可溯至馬偕牧師（George Leslie Mackay, 1844-1901）在 1883 年創辦淡水女學堂。這所學堂的畢業生之一蔡阿信（1899-1990）後來成臺灣第一位婦產科女醫師，她在自己的醫院設有產婆學校，培育過幾百位學生，使他們的專業能嘉惠臺灣各地的婦女（邱子修，2010：257）。

日治時期，數十位台灣婦女曾於 1925 年共組「彰化婦女共勵會」，以「改善陋習及振興文化」為宗旨，定期舉辦例會、演講會、運動會和手工藝展覽會，為長期侷限於家庭的女性，提供啟蒙和發聲的機會（國立臺灣歷史博物館，2010）。另外，當時臺灣第一位女記者楊千鶴（1921-2011）曾有公開質疑父權、批評殖民者自居的文化優越性等屬於女性主義文學批評的作品，在職場上她也爭取自身與日本人能同工同酬。

臺灣白色恐怖時期。整個社會依舊瀰漫著父權思想，楊千鶴等人的日文作品幾無法廣泛為人所知，且介紹西方第二波女性主義思想的著作也都禁止散布，直到 1987 年解嚴，第二波和第三波女性

主義思想才湧入臺灣（邱子修，2010：259）。

邱子修（2010：260-261）在其著作中提到，西方第二波和第三波女性主義在臺灣呈現出來的面貌，都講究以自我為中心展演操作的意識型態。它們共同的問題是移植草率且缺少本土發展的脈絡，未如西方歷經一段時間的演化。然而，大體上看來，臺灣女性主義思想跨越了僅僅是以中產階級為考量的女性主義，擴張到對弱勢族群的關懷，如此的理念甚為確當。另外，女性主義批評和論述對臺灣性別教育的發展也發揮了很大的支持作用。

## 陳琦媛

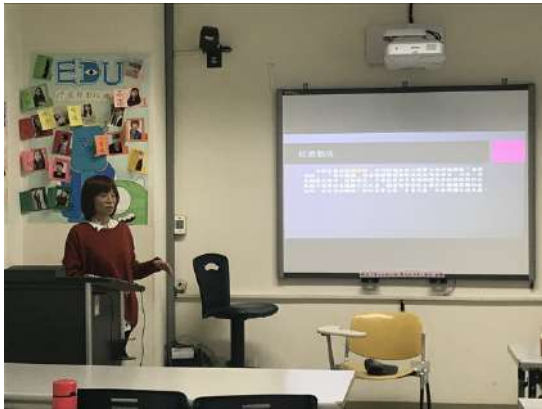
謝謝林老師清楚通順的翻譯，深感林老師翻譯能力良好，文句流暢概念清楚且有深意，對導讀後所提出的反思亦深有同感。閱讀此篇文章，也覺得作者一直在證明先前的動機研究缺乏從女性的觀點出發，且閱讀時常會反思目前教育界不同性別於工作場域發展之現況，個人覺得相較於從前的年代，生活於現代的女性已經相對自由自主許多。

閱讀導讀文章時，心中常會出現女校長或女總統的圖像，覺得在目前這個年代，女性要在專業領域出頭天似乎機會高出很多。先前在潛在課程教學過程中時有向學生提及性別不平等的概念常以潛在課程的形式出現在教科書、師生互動與家庭教育的過程中。從學生的經驗分享中，我發現其實在目前的教育過程中，學生所感受到教師對於男性和女性的不平等對待的現象較少，且對於壓抑女性的能力以增強她進入婚姻的機會的情況亦較少被提及。到常是聽到學生提到他們選擇未來進路時，其家長雖然鼓勵他們可以選擇自己所喜愛的道路，但仍舊會以男生念什麼比較好，女生念什麼比較好的觀念去協助和指導自己的小孩。亦偶爾會有學生提及家長重男輕女的現象，或是對於男女生給予不同的要求等等。但整體而言，相較於從前的年代應該趨緩許多。

至於在職場上，個人所感受到不同性別動機的差異方面，因為身處教育領域，原本女性就較男性為多，因此在專業發展上女性的機會並不亞於男性。但是和男性相比，個人會覺得學術界的男女性雖然都在專業領域上展現積極的態度，但從研究、教學與行政三種學術任務來說，在男女性都致力於研究工作的情況下，男性在追求行政工作的地位與成功上似乎較為積極，女性則感覺上選擇付出較多心力於教學工作上。另外，男性所採用發展其事業的方法相較於女性亦較為寬闊與豐富，男性常透過喝酒交際應酬建立人脈，或較為方便參與不同國家工作或參加會議等等，女性相較而言就有較多的顧慮或擔憂擔工作對於家庭生活的影響。當然也有許多女性做到相同的行為，且對於某些男性而言，這樣的差異或許也增添了更多的壓力。另外，男女性教師在教學風格上也会有些許的不同，相較於女性，我個人覺得男性教師的教學風格似乎可以在幽默或笑話等方面更多著墨。再者，同時兼顧家庭與事業對男性而言似乎是理所當然也較為簡單，但對女性而言則是較大的挑戰。至於大學教師工作相關文獻的閱讀印象方面，當探討到性別議題對於學術工作者之影響時，大多會朝向女性於此工作場域上較為弱勢或不利之處，較少從女性於職場上的優勢探討。



# 活動照片



## 2020.03.25 第九次會議

### 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第三篇「Organizational Conditions as Motivators (組織環境為引發教學動機要素)」

第十一章〈科技與教學動機〉Technology and Teaching Motivation

篇章出處：Dunlap, D. M. (1997). Technology and teaching motivation. In James L. Bess (Ed). *Teaching well and liking it* (pp. 196-218). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

引言人：文大英文系陳怡君

#### 1. p.196-197 引言

- (1) 科技的日新月異對教師教學的情境正造成永久性與持續性的改變。在眾多科技進展領域中，使用或不使用此新科技的後果並不總是很明顯。即使對於熟悉科技發展的人而言，也很難確定特定科技如何潛在的影響教師的教學情境變得更好，或是可能造成的傷害，亦或是在無法兌現的科技承諾中到最終對教師的教學竟無絲毫的影響。但是，可以預知的是，教師的教學動機會在某層次上受到影響，就像所有生命和其依附團體組織都相互影響是相同的道理。
- (2) 在最近一次針對全國 44 州的 160 所高等教育機構所舉行的 Pew 高等教育圓桌討論會議的參與者的調查中，有 84% 的受訪者將“更有效地在教學中運用科技”列為現今高等教育中所面臨的最重要的議題。62% 的受訪者認為“成為以學習為中心或以學生為中心的機構”是第二個重要的議題。而 54% 的受訪者將針對“教學工作的本質，平衡和獎勵”方面列為第三項重要關注的議題。綜上所述，這三焦點議題直接指出了科技和教師的教學動機為未來學術界的核心發展。

#### p. 197

- (3) 科技和教師動機的問題浮現在本已複雜的大學教學的組織和與教學相關的社會情境中。教學只是複雜的教師職位其中扮演角色之一，而其稱職有時並非和教師升等或獎勵角色相關。教師的教學動機受社會和高等教育環境變化而影響：比方說，因學術職業的任務會受其所屬特定的高等教育機構而影響；因主學科和子學科的基本概念和學習理論之間的論證和精妙見解之處而影響；因每位教師本身具有的特色，教學技能和熱誠而影響；因每位學生的特點，學習技能和熱情而影響；因各機構的教學管理，評估和獎勵制度而影響；也因其用於新領域中的教師發展和培訓的資源而有差異。
- (4) 科技本身仍存在模稜兩可含糊不清之處。教育科技發明的近代歷史呈現的是所作允諾願景多過於實際上的兌現，並且帶來了不易察覺的且又不是那麼明顯的在教學中使用看似無害的科技發明所帶來的負面後果。至少自 1960 年代中期以來，人們一直擔保科技將徹底使的教學有突破性改革。任何一位教師都存有充分的歷史證據而對此一承諾表示懷疑的態度，例如，利用電腦搜索資料是等同於或優於個人到圖書館搜尋資料；或是師生之間的網路互動交流



是可以取代優質大學中的實體教學；或者是閱讀電子讀本可以引發與閱讀實體書籍相同的反應。然而，若假設所有新興科技對大學教學皆無有利的應用的話，也會是浪費優質教學科技工具和如同 Luddite (one of a group of early 19th century English workmen destroying laborsaving machinery as a protest, 尤指反對科技改變者)一般短視無知。現今科技塑造了教學的情境，而教師將無法承擔忽略此議題的後果。

- (5) 某項科技對教師的教學動機是否產生負面或正面影響取決於在對至少四個相互關聯因素的了解：(a) 當今科技的新發展；(b) 我們用來理解教師教學動機的個人理論；(c) 用於建立個人對教學理解的理論；(d) 教學的科技和教師動機如何與影響其教學的特定科系、大學和社會條件因素引起的相互作用。本章將探討這些因素。

## 2. p. 198-201 現今科技: 電腦，通訊和內容

### p. 198

至少有三種相互獨立但相互關聯的科技趨勢影響著教師的教學包含:電腦和多媒體硬體和軟體的發展、電子通信網絡的擴展以及內容的結構，記錄和轉移。

#### (1) 電腦

電腦硬體的科技發展已經由只有少數人可以使用的巨大昂貴機器發展進步為讓多人使用且更小，更便宜的機器設備。這些新型個人電腦的功能等於或大過於早期電腦，並且可以透過學校，圖書館和家庭購買等方式更易取得。

新型電腦具有處理各類資訊所需的處理能力，從研究所需數據處理到以前由手寫或打字機完成的特定教學任務等。許多教師已經將諸如電子郵件，互動式影片，線上會議，區域性電腦網路，電子“黑板”(blackboard)和電腦化的投影機等電腦用途融入了課堂教學裡。線上課程、視訊教學會議和遠距課程的實用性正在增加。此外，在教室中製作和使用實驗的互動式影片科技也在增長中。

許多以前個別分離運作的科技正在融合。例如，音圖學(audiographics)是微型電腦圖形學，電話通信系統和面對面教學策略的結合，允許教師建立可以發送並存儲在遠程站點的電腦上的視覺圖像。這些圖像可以在沒有教師的情況下觀看，或是老師和偏遠地區參與者可以同步透過電話和數據機進行遠端連線，並採用與傳統的面對面教室非常相似的方式進行互動。其網路教學費用與在實體教室聘請傳統課程教授傳統課程的費用相似。據稱在提供足夠的教師培訓和科技支援之後，教師對使用音圖技術的態度是呈正面的。

### p.199

電腦科技也正邁向硬體和軟體相容的平台而提升其便利性。教學現場(電子教室)可以配備多元形式的科技，教師可以將其所學習科技作為平常教室教學的一部分。臨床教學場景亦創造了電子情境，涵蓋建築設計工作室和健康專業的教學。視訊會議的使用也在增長中。

用於文字處理，資料庫，試算表和圖型體系的軟體系統，已變得雖更加複雜但也更易於學習與使用。易於使用的“(滑鼠)點擊”式軟體以使用於文字處理、網路圖書書目搜索、班級小組任務、網路小組討論參與、個人或小組模擬活動參與、同步和非同步資料交流系統等等。

這些趨勢在硬體和軟體上的綜合影響是，教師能比過去更容易，更迅速地使用此教學科技。與教師相比，大學生更有可能在進入教師的課程或課程之前對新科技具有相似或是更多的接觸經驗。然而，這和當今許多學生在被動式觀看電視和非反思性，瞬間體驗模式的電玩遊戲的學習方式是不同的。被動式科技和高速影像的侵擾對人類反思的能力造成考驗。此外，這種科技與高速影像結合也挑戰了傳統單向授課模式為成功的學習模式。

## (2) 通訊網路的拓展

迅速擴展的電子通訊網路也在改變高等教育。最初由一個小型的天文科學研究計畫中試圖將幾個科學家的個別電腦整合在一起，現已成為“網路”-Stoll 和其他人將其稱為無法控制和管理“通訊強人/主宰”。結合電腦、圖書館、資料庫、電子郵件系統和任何想要與其通訊的“首頁”網址的電子化連接方式正在如火如荼進展。通信軟體組件和商業使用供應商已創造了相對簡易的方法，即是對科技愚拙的人也能透過住家連結圖書館的線上服務、傳送電子郵件給世界各地的朋友和同事、然後加入同好小組的討論消弭了許多以前因時間和實際距離界限所造成之影響。

p.200

所有這些連接設備在教學中都有其潛在的用途。電腦為本的通信工具是獲得資訊與知識的強而有力之新途徑。林肯等人認為這種相對容易和私下學習世界知識正在改變高等教育機構的任務和其溝通模式。許多機構已經開始給予教師和學生免費的電子郵件地址，並提供對通信網路的免費使用。許多教師已開始將電子郵件和小組電子郵件使用作為課堂外與課程相關的交流和小組專題的不可或缺的一部分。無論是將對共同主題感興趣的人們在世界範圍內的交流稱為“隱形學院”，“虛擬大學”或是“網路空間”，這改變是巨大的且對多數規律參與者而言都將其視為大學和教學網絡中富戲劇性激動人心的校外延展課程。

對未來的科技承諾甚至是更加長遠的。現今已經存在的互動式模擬科技提供了超越現有簡單遊戲的教學和學習的可能性。

## (3) 內容

內容也在變化中，含其格式和數量以及在我們學習和教導的方式。Negroponte, Norman 等人認為大量數據改變了我們對資訊的看法。它也改變了我們使用資料的方式。人類一直在開發文物工藝品，以擴展我們的認知能力，從數算手指到使用棍棒進行殺戮。字母和書面語言是認知人文產物的例子，這些人文產物製品使人類可以將知識從大腦轉移到可讓會閱讀的人看到的地方。鋼筆，鉛筆，紙和書可以幫助我們組織，計算和記得比我們自己可能記住更多的東西。認知文物的使用也架構了我們的認知。Norman 有說服力地指出，許多機械化的人工文物，例如電腦和電子通訊網路，與書寫和閱讀的發明相比，具有不同的認知序列。外部資料的展現(surface representation 資訊運算所見和其呈現是一樣的，無隱藏)和內部資料展現(internal representation 某些資訊運算是隱藏的，使用者看不到)是有所區別的。手持計算機即

為一例。當你輸入數字和功能後，答案就會顯示出來，但是看不出來電腦如何選擇答案的運算方法。電腦和電子通訊網路是內部資料展現的另一例子。Norman 認為內部資料展現並不總能幫助人們成為更靈活的學習者或教師。他也認為，許多樣式的先進科技所影響的遠不止是我們處理和理解大量訊息的能力。它們影響我們的思維模式和學習動機。機器系統中知識的呈現方式可以幫助、阻礙和操控學習者和教師。

p.201

內容正在發生改變的另一層面是我們如何傳遞知識。在人類歷史上，我們已經從訊息和知識的口頭傳遞轉變為附加書面文本。現今，我們已經又增加了傳輸和記錄語音和錄影文本的能力。Negroponte 認為我們對所有這些形式的傳輸進行數位化和傳輸的能力已經創造了一個“數位化”社會，其中某些形式的認知和學習形式變得更具可能性，然而另一些則較困難。在無法一窺其全貌與無概念化的數位資料中，資料搜尋者會因其在大量數據中辨識並正確找出想要的特定資料的能力而有所侷限。只需回憶一下人們在大學圖書館書架上瀏覽確定書本的附近書籍的行為即可得知，並非所有搜索者都明確知道他們所要搜索的特定內容。無法事先列舉所要搜尋特定內容會限制了將特定資料從隱形的數位環境中抽離出來的資料檢索能力。

### 3. p. 201 科技與教學動機

- (1) 那麼，電腦軟硬體、通訊網路以及內容和內容形式的擴展中的所有這些變化如何影響教師的教學動機？我們如何回答這個問題取決於我們對科技選擇的理解，也取決於我們對動機和教學以及個人、機構和社會能力的信念，以幫助我們對未來做出優良的科技選擇。本書提供了許多教學動機的理论以及看待教學行為的不同方法。我選擇了其中幾種理論來構建表 11.1 中的矩陣。

摘要

p. 202

此矩陣利用教學與動機兩個互動要素來檢視在科技背景影響層面。

- (2) 矩陣的垂直軸主要由動機理論的要素組成。Walker 和 Quinn 辨識了人類動機的所有主要理論中都存在的五個要素：他們認為人動機最高是當他們（1）感到自己有能力，（2）擁有足夠的自主權，（3）設定了值得追求的目標，（4）在進度中獲得適當且即時的回饋，以及（5）得到別人的肯定時。Csikszentmihalyi 的 flow(心流)亦添加到矩陣中，以呈現教學的內在轉化層次，許多人將其稱為教學和學習的最終目標。這些動機要素（勝任感，自主感，目標設定，學習回饋，受到肯定，心流效應）構成了矩陣的垂直動機軸。
- (3) 矩陣的水平軸項目則反映了教學行為的組成要素。教學行為要素是根據教師採用的順序所排列組成。例如，教師為教學活動所做準備、教學事件本身、對教學事件所進行評估、以及相關階段之獎懲。教學功能還可按照下列層面來分類：教學計劃和目標、使用的適切知識和教法的決策、教師對授課學科和學生持有的態度、教師對簡報技巧的理解以及為具動機的個人和團體設置支持性學習情境、以及有關適當評估技巧和過程的決策。

- (4) 教學也被描述為大學社群中個人關懷呈現。大學也是學生和教師學習社群。大學教授的真正任務是使學習者享受學習樂趣。教學或許是在傳遞知識，而更深化的教學則應是在意義的傳遞。
- (5) 每一部分的教學行為也包含知識、技能、和概念理解，然後教師必須將其成功地轉化為有助益學生學習的成功教學模式。教學行為在歷史上一一直是由教師主導的複雜且具有其目的的舉動。無論如何審視，教學都不是簡單的行為。
- (6) 大多數關於教學的討論包括對自我，學生與教學態度的關注(attitude)；學科教學知識(knowledge of subject)；教學活動的計劃和準備(planning)；適當使用各種教學技能(teaching skills)；維持營造正向學習情境的能力(environment)；以及持續評量(evaluation)作為教學不可或缺的一部分。

動機元素 Motivational Elements	教學要素(Components of Teaching)					
	態度	學科知識	計畫	教學技能	情境	評量
勝任感 (competence)	Cell 1					
自主感 (autonomy)						
目標設定 (goals)						
學習回饋 (feedback)						
受到肯定 (affirmation)						
心流效應 (flow)				Cell 2		

Cell 1

4. P.204 能力(competence)與態度

- (1) 勝任能力與對科技使用持有正向積極態度是有直接關係。流失的勝任能力常是與教師有很少或無電腦使用或其他複雜電子科技先備經驗有關。多數和勝任力減少的來源是對軟硬體設備不熟悉、面對紙本和電子文本所產生的困惑、存在於教師先前教學法選擇與面對新科技的理念或操作帶來的衝擊、並且缺乏現有科技與合適電子教學設備需求知識。
- (2) Terry & Geske (1990)依教授先備科技經驗區分為四個不同類別: (a) programmers (程式設計師); (b) processors (資訊處理師); (c) pre-processors, & (d) non-users (非科技使用者).
- (a) Programmers: 電腦重度使用者，電腦個人化使用，對創新科技接受與使用度高，廣泛運用於教學;

- (b) Processors: 以電腦為工具協助處理資料，有意願使用新資訊處理方法，但在教學課堂上使用則可能有困難;
- (c) Pre-processors: 明白其價值且有學習動機，但是可能由於不知道如何操作或因對科技表現出無知態度感到尷尬而停止使用;
- (d) Non-users: 不使用電腦進行教學或相關工作的人，在面對新的數位創新時最容易受到其威脅。

(3) Terry & Geske 研究中的大多數教師都採用了新的電腦用途，而這些電腦用途只是代替了過去速度較慢或較累贅的方式。這是合理的，因為當一種新的用途可以改善舊的方式時，人們則很可能會採用該方式，而勝任能力感受到威脅的可能性則較小。Faseyitan and Hirschbuhl 也發現在教授學科中對科技潛在信念、電腦自我效能感以及基本的電腦實用性的信念和態度會影響對科技的勝任能力。

p.205

(4) 當教師無法感受到有一個不受權威或能力挑戰的自由學習環境時，他們可能會形成反抗學習科技的態度。許多阻礙教師學習和實踐新電子技能的障礙原本就存在。首先，學習如何使用新技術並適當地學習使用其技術需要時間。許多教師在學習新的電腦技能時經歷了成本和時間限制的考量。Stahl and Johnson 研究指出，準備一部圖文並茂的演講所耗費的時間是一般演講的五倍。

教授文化 (聯合授課與跨域教學合作模式;ESP Teaching 專業英文)

(5) 第二，通常獨自授課的教師可能很難找到一個安全、方便的討論會議來學習如何在教學中使用科技。傳統上，大學或大學教室是一個發生在教師和學生之間私人空間。教授對課堂經驗的過程、內容和評估有幾乎完全地自主控制。和其他教學的同儕交流並不是普遍現象。實際上，在最近一期的《Teaching Professor》雜誌(1987年7月)中，14個代表美國許多類別的高等教育機構中的1,680位教師中，有42%指出他們從未和他們的同事討論過教學。教師文化通常不支援在課堂內外環境中進行同儕的教學上的交流。

(6) 第三，傳統上而言，教師在教室中佔有一席之地，因為人們預期他們能知道自己的學科以及如何教授此科目。他們被定義為知識淵博的專家，並被期望在課堂管理學習經驗方面一樣做得出色。害怕未能完成原本應在專家水平上能理解的任務可能成為學習在教學中使用新科技的阻礙。

(7) 對於採納科技還有其他方面阻礙。例如:其他態度、學科、訓練和預算方面的阻礙。教材軟體的問題、缺乏機構支持、缺乏可即時聯繫電腦專業知識友善同儕等的問題。缺乏教學上肯定也是阻礙之一。

p. 206

(8) 克服上述對科技增加勝任感並改善對科技的態度可以是如提供教師充足資訊以做出合適教學工具的決定一樣簡易。擁有個人電腦和提供能在不被揶揄進行錯誤指正電腦訓練，在克服教師對科技的抗拒力上具有最大的影響力。

- (9) 由於現有知識的擴展以及人們有能力在大學教室外獲得新知識，勝任感也可能會減弱或受到脅迫。勝任於學科知識和習慣性教學模式教授會感受到這股在傳統學術期刊與書本上快速拓展新興知識與學生對新教學形式的堅持所帶來能力上的威脅。
- (10) 新式科技的竄起為教師在課堂上的勝任能力感增添了奇特點。學生更有可能比教師所知道的更多或更多地了解教師正在嘗試的新科技。當創新速度很快時，世代差異鴻溝就更大了。年輕世代從孩童就接觸電腦遊戲，長期累積可能會比教師擁有更廣泛的學習各式各樣科技創新經驗。文字處理的發明即是這世代差異的一個很好的例子。如今，大多數從事實踐的教師撰寫論文或論文時，都是使用手動或電動打字機完成的。如今，典型大一新生已在報告中廣泛使用此文字處理。不到十年的時光就變化如此快速。

p.207

- (11) 當學生比老師更了解特定科技時，或可能更習慣於使用科技時，那麼這些知識可能會使教師感受能力不足。完全掌握教學環境的教師感到脅迫。學生比教師更贊同科技使用。多數教授不習慣面對學生比他們在教學科技方面知道比他們更多。這也造成較無科技經驗教授對科技使用卻步的原因。沒人喜歡在已能獨自成功完成教學任務下還再次經歷失敗考驗。
- (12) 教授教學態度在新科技是否削減勝任能力有關鍵性的差異點。教師若相信教學本在於和學生一起學習的對談式學習(dialogic learning)，那麼教師在某項任務上的失敗以及教師對失敗的反應就可以被視為是增加一種教學工具，而非被失敗所脅迫。可將此融入教學任務中練習，維持如學習者一般的勝任感。勝任感可從學科專長與教學模式產生，也就能從使用新興科技專長中油然而生。在教學試驗中塑造專長領域。
- (13) 改善教授對科技的態度並克服最初的無知和缺乏創新的經驗的其他方法是在將新知識帶入課堂之前創造安全的學習環境。教職論壇，新聞通訊，培訓中心，圖書館訓練員以及個人同儕顧問都是能增強教師勝任感和自主力的成功之道。教師需要確定該科技將改善學生的學習能力，並確保他們會在使用該科技的時間到來時，知道如何正確使用該科技，並且所有必要的設備會準備就緒，並處於良好使用狀態。沒有甚麼比耗費大量時間準備依賴於特定科技方式的課堂經驗，然後到達教學現場發現所需的設備不存在，削減教師的勝任感並發展出在教學中對科技產生否定態度更快的了。在那一刻，教授會感謝擁有通過時間與科技驗證的就演講筆記包含腦中記憶與口述傳達知識方式。在課堂上和課堂外對科技的選擇具有勝任感，對於形成教師對新科技的積極態度至關重要。

## 5. P.208 心流效應與教學技巧

高密集性的互動 教師、學生、機構、科技

- (1) 心流效應第一特點在於高密集性互動。此貼身經驗源自和學生在所喜歡科目中的密切交流。迄今，多數具高強度心流效應的教學經驗都是藉由親身體驗而來。科技允許非同步教學，但卻存在著減少與學生有此親近關係的潛在風險。高強度的另一方面是圍繞共同感興趣的主題進行個人交流所感受的動力。這種動力通常以自然對話的自由形式出現，不可能以非同步形

式所複製。就像聽眾在聆聽優美的爵士樂或即興演奏一樣，你必須在那裡才能體驗此種自由交流的高強度與力量。

- (2) 若是這種體驗太過激烈或超過常態，則此教學的親近感、動力和高強度力會導致消極保留行為。科技具有解放教與學相互交流的潛力，因而增加了活動的親近感和影響力。如果學習者無需通過老師或機構就可以更自由地獲得知識，則可以減少受全能教師和知識機構的掌控。如果學習者有能力主導自己的學習，雖他們可能會失去與機構附屬教師的私人交流的親近感和影響力，但他們在尋求知識時獲得了學習的自由和自主權。

p.209

- (3) 從女性主義教學法的角度來看，科技還具有擴大和轉變學生在不需要面對面的對峙中“說話”的能力。當前的理論家認為，有所差別的權力關係在傳統的師生關係中減少了女教師和學生的“發聲”權力。換言之，若師生互動平權關係的論點具有說服力的話，那麼間接的，網路的，匿名的接觸可能會使教師和學生在挑戰“權威”時感到安心。
- (4) 高強度的教學需要足夠的時間，空間，自主權和奉獻精神。這還包含要求教師願意完全沉浸在主觀經驗中。在初步必須熟習新的工具和科技時，可能會較具難度。但是，這些工具和科技也可能是獲得更多心流體驗的方法。例如，可能很難學習如何將大型電子數據資料庫用作為授課模式的一部分，但是一旦學習和練習後，在多方迅速活絡學生回答的能力時便會充滿動能。

在挑戰與技能上取得互動性和適宜之平衡點

- (1) 心流效應的創造和維持有賴於技能和挑戰取得互動合宜的平衡點。Csikszentmihalyi及其同事強調了在挑戰與技能之間取得動態張力的必要性。勝任感在形成對正向積極的教師科技教學態度是必要的。為了獲得足夠的技能來嘗試新的教學挑戰，教師需要多次嘗試科技的機會。
- (2) 每位教授對找尋合適的平衡點的看法皆不同。教學對不同的人總是有不同的含義。對於某些教師而言，這是他們職業生涯的核心和靈魂。對於其他人來說，這是必不可少的麻煩，它能使職業生活的核心專注於研究或臨床實踐。對於某些人來說，這主要是關於從教師到學生的知識轉移，因此缺乏學生學習意願與優良教學不一定是相同一件事。對於其他人而言，教學是一種社會心理學的賦予權力的行為，可以是知識轉移，但更重要的是，它使學習者能夠自主使用知識。教師對教學的信念將影響其對最佳挑戰的感受，並將決定發展新的教學技能的動機。

直接的學習投入感

- (1) 第三個方面是直接參與感。多數教師受到了最大的鼓舞與激勵是在與有學習動機的學生進行面對面的交流時。若教師和學生於不同時不同地時，這種教師與學科和學生的相連關係又會是如何呢？面對學生很少的教學回饋又會是如何呢？

- (2) 在心流體驗中，教學回饋對直接學習投入至關重要。有很多潛在回饋給教師來源可以是來自：自我、學生、同儕（在本學科部門，在校園中的不同科系，在專業會議上，在網路上等等），以及其他人員（例如圖書館工作人員，教學中心工作者，培訓師，在線論壇和討論社團，主管，認證團隊以及其他外部評估人員）。
- (3) 教師教學中最常使用的回饋方法是教師自己的評鑑以及課程期末時學生回饋的評量。儘管這些傳統的回饋方法在科技教學方面有所助益，但在嘗試使用科技未成功時，此種回饋可能無法提供所需的改善經驗。如果僅使用這些形式的回饋，在老師嘗試課堂的新事物或繼續失敗的實驗直到成功為止上並不具鼓勵作用。透過與同事合作在對於幫助教師克服學生回饋的局限性以及幫助擴展對其他教學策略的理解上極其重要。每位教師在找尋一個討論成功和失敗的支援論壇上可能是困難重重的，但是在發現此地方後，結果往往是十分正面的。諷刺的是，當今對科技和教學取得有用回饋的最佳方式之一正是藉由科技本身。藉由教師之間的全國網路連結，他們可以用來交流的使用新科技的經驗和技術。
- (4) 人們認為失去與學生的積極參與可能是使用科技進行教學所導致的結果。許多教師重視自己與學生之間的互動。如果教師認為透過使用遠距科技會減少或顯著改變這種互動，那麼他們嘗試這種方法的可能性就較小。如果他們從學生那裡收到關於因互動方式變化而產生的負面回饋時，則他們繼續使用遠距科技的意願可能會降低。

p.211

- (5) 歷史中不乏許多教師拒絕向圖書館職員、教學中心職員、其他校外培訓師、行政管理人員、評估員、認證小組成員和其他外部評估員學習創新的案例。儘管在圖書館工作人員、研究生教學助理、教學團隊等方面有成功培訓介入的例子，但大學教學的主要模式一直是一人單獨作戰模式。此阻力的主要原因是教師的概念是教學行為是一個獨立事件而其他教職員工或學生對此並無貢獻。反饋和直接參與感可能需要源自其他人，他們在未來較少師生接觸中仍參與或支持教與學的互動。
- (6) 許多學科的最新研究證明，如果適當地使用科技來拓展學生的學習時，直接互動接觸減少同時也提高學習成果。社群學習很有可能繼續成為人類的自然行為。就像過去一樣，社群將在教室以外的方式形成。隨著電子郵件等科技的出現，甚至在陌生人之間也可以形成一個相互扶持的力量和親密關係的社群。這些陌生人只能藉由縈繞在共同感興趣的主題的匿名交流互動中彼此了解。因此，科技是會增加和他人的直接互動。

#### 適宜的教學工具

- (1) 流動教學經驗的第四方面是使用適當的工具，這些工具可以幫助且不會分散教學的心力。毫無疑問的，先進的科技為當今的教師提供了更多的教學工具；也無庸置疑的，有了這些工具卻沒有足夠的教學支援來學習如何使用它們，就會分散教學的心力。
- (2) 雖在教師有粗淺科技技能下，學生可藉由電腦可以從事獨立的學習與累積知識。也可



以與同儕或其他大學團體一起工作。也可以識別與發現的教師沒能確定的模擬和個案研究。可以在無教師指引要求下，用此獨立知識建構對學科領域技能和概念的理解。這些是合適學習的工具，但可能對沒有或沒有使用相同科技技術的教師而言是分心、困惑與具脅迫性的。

p.212

- (3) 書籍是我們的科技。從印刷機在世界上很少有人知道如何閱讀而極少會寫作的世界中所發明的。書籍和讀寫能力那時都不存在於大多數人的現實日常生活中。如今，書籍和讀寫能力已是校園生活的基礎元素。電腦和電子通訊對於許多教師來說可能不是那麼熟悉，但是它們越來越成為社會生活的基礎。因此，它們也越來越成為課堂生活的基本，也是應明白其適當運用知識與技能。

### 零分心與干擾

- (1) 第五個也是最後一個在心流效應的方面是沒有分心或干擾。是的，這需要教師能在教學中熟稔和輕鬆使用科技，以防止因科技干擾教學造成分心。
- (2) 大學老師所熟悉的分心來源涵蓋：缺乏理解力或無法專心；設備不足或無法正常使用、教室空間；系所或機構對科技使用的支援不足；時間不便，時間太長，班級過大，授課時間太短，缺乏工作保障，薪資不足，獎勵等等。在當今繁忙，分散的社會中，最大的教學技能可能是創造並保持一個不受任何干擾的教學空間。

## 6. 結論

- (1) 科技改變了大學和教學。科技在教學非是中立的因子，正如它在塑造社會的未來方面也不是中立的。勿將此視為是當今的一系列教學玩具和工具中所添加的更多玩具。如今，科技的不同之處在於，它能幫助在急速發展的全球學習者/用戶網絡中可在地理空間或機構贊助拘限之外，尋找和使用知識。

p.213

- (2) 當今的大學和學院面臨著四十多年最嚴重的危機。“支出成本的雙刃劍”，在這種情況下，許多機構的支出費用超出了公眾願意支付大學知識和證書的意願。Guskin 將公眾對降低成本，記錄學習成果以及使用新資訊科技的需求列為三大影響力，無論大學願意與否，這三大力量都會改變大學。他的結論是，教師必須改變他們的工作方式，對教學的概念以及如何衡量和順應學生的學習需求。此變化必會發生，因為大學教學的環境發生了變化，並且經濟和政治環境也在促使機構發生改變。
- (3) 社會的變化可能將多樣化的價值觀和社會結構侷限於機械化和體驗式目標取向。例如，當前有關教學科技的許多著作都受到行為主義者的信息處理動機理論的極大影響，因而排除了那些可能導致教師或學生的內在動機，承諾和自主學習方式，或了解心流體驗。對外部和內在動機理論的增進理解是預測所有組織機構產出高教學品質的重要前提。這

也是擴展我們對可習得智能的理解的重要先決條件。

- (4) 以現況預測將來未必正確。Hammer 和 Champy 認為，我們大多數人在研究科技時犯下的根本錯誤是通過現有生活歷程的視野來觀察科技。這法則也適用於高等教育教學。即使教師選擇不改變，圍繞大學教學的環境也在改變，來參與教學經驗的學生也在變化。科技以其各種形式滲透到我們的社會中，大學教學也當然也無可避免。
- (5) 科技進步的真正力量不僅在於科技可以使舊的教學技能更好地發揮其作用，而且還可以使個人和組織機構打破舊的規則藩籬並創造新的工作方式。教室，實驗室，研討會，圖書館和所有其他學習地點都位於一個新的環境中，提供高等教育教學中正向和負面的可能。邊界更具穿透性：教室，需教和學的學科以及教師和學習者本身現在已存在於一個更為真實的全球教室裡。
- (6) 教師不能忽略科技的進步。教師形式的教學理念是從與同事，學生，行政管理人員以及大學規則和規範的經驗中總結出來的，這些信念影響了使用新科技進行教學的動力。科技當適當地應用時，可以改善或維持教師的教學動機。“老師不會被科技所替代，但是老師可能會被知道如何使用科技的老師代替”。教師對科技和新學習的開放性可以為學生提供明天的科技社會所需的榜樣，也可以使自己的學者生涯再次活力綻放。

黃國偵教授在推動數位學習與行動學習的過程中，常常提醒學校要具備幾個重要的理念：「教育為本，科技為用」：不要為了展現科技而進行科技化教學；不一定要使用最新的科技，採用適當的教學策略才是重點。

「教師的信念決定一切」：找到教學的意義及目的，是教師最重要的課題。教學模式必須考慮科技的變革，進行必要的調整。當教師不願意面對科技時，可能會錯過改善教學的機會。

「由教師為中心的講授轉移到學生為中心的學習」：不論是數位學習、行動學習、Moocs、翻轉教室，以學生為中心的學習已經成為重要趨勢。

「教學策略決定學習成效」：教師的主要任務，逐漸由單純的授課轉變為教學活動設計；而好的教學策略將決定學生的學習成效。黃教授認為，一個好的學者，進行前瞻的研究固然重要；然而，一個有價值的研究，除了透過發表論文來分享經驗及成果，更重要的，是要能夠成為有益社會的理念或方法。

而當前最重要的課題，是要幫助教師們找回「教學的意義與熱忱」。因為只有深刻體認教學的意義，才能找回熱忱，進行再一次的教學模式改革。

Reference: [http://lms.tzuchi.com.tw/e-paper/article/article\\_show.php?id=16](http://lms.tzuchi.com.tw/e-paper/article/article_show.php?id=16)

**第十一章 (科技與教學動機)**  
**Technology and Teaching Motivation**

引言人：文大英文系陳怡君

**引言**

- 科技的日新月異對教師教學的情境正造成**永久性與持續性**的改變。
- 科技和教師動機的問題浮現在本已複雜的大學教學的**組織**和與教學相關的**社會情境**中。教學只是複雜的教師**職位**其中扮演角色之一，而其稱職有時並非和教師**升等**或獎勵角色相關。教師的教學動機受**社會**和**高等教育環境**變化而影響。

**引言**

- 科技本身仍存在**模稜兩可**含糊不清之處。教育科技發明的近代歷史呈現的是所作允諾**顯露**多過於實際上的發現，並且帶來了**不易察覺的**且**又不是那麼明顯的**在教學中使用看似無害的科技發明所帶來的**負面**後果。至少自1960年代中期以來，人們一直擔保科技將徹底使的教學有**突破性**改善。任何一位教師都存有充分的歷史證據而對此一承諾表示懷疑的態度，例如，利用電腦搜索資料是等同於或優於個人到圖書館搜尋資料；或是師生之間的**網路**互動交流是可以取代優質大學中的**實體**教學；或者是閱讀電子**課本**可以引發與閱讀**實體**書籍相同的反應。然而，若假設所有新興科技對大學教學皆無有利的應用的話，也會是浪費優質教學科技工具。

**四個相互關聯因素**

- 某項科技對教師的教學動機是否產生負面或正面影響取決於在對至少四個相互關聯因素的了解：
- (A) 當今科技的新發展；
- (B) 我們用來理解教師教學動機的個人理論；
- (C) 建立個人對教學理解的理論；
- (D) 教學的科技和教師動機如何與影響其教學的特定科系、大學和社會條件因素引起的相互作用。

**A. 現今科技:**  
**(1) 電腦 · (2) 通訊 (3) 內容**

- 至少有三種相互獨立但相互關聯的科技趨勢影響著教師的教學包含(1)電腦和多媒體硬體和軟體的發展、(2) 電子通信網絡的擴展以及(3) 內容的結構、記錄和轉移。
- (1) 電腦更小，更便宜的機器設備線上課程、視訊教學會議和遠距課程；
- 這些趨勢在**硬體**和**軟體**上的綜合影響是，教師能比過去更**容易**，更**迅速**地使用此教學科技。與教師相比，大學生更有可能在進入教師的課程或課程之前對新科技具有相似或是更多的接觸經驗。然而，這和當今許多學生在**主動式**觀看電視和**非反思性**、瞬間體驗模式的**真正**學習方式是**不同**的。被動式科技和高速影像的促進對人類**反思的能力**造成考驗。此外，這種科技與高速影像結合也挑戰了**傳統**單向授課模式為成功的學習模式。

**(2) 通訊網路的拓展**

- 許多教師已開始將電子郵件和小組電子郵件使用作為課堂外與課程相關的交流和小組專題的**不可缺**的一部分。無論是將對**共同主題**感興趣的人們在**世界範圍內**的交流稱為“**隱形學院**”，**“虛擬大學”**或是“**網路空間**”，這改變是巨大的且對多數規律參與者而言都將其視為大學和教學網絡中富戲劇性激動人心的**校外**延展課程。

### (3)內容

- 許多機械化的人工物，例如電腦和電子通訊網路，與書寫和閱讀的發明相比，具有**不同的認知序列**。
- 許多樣式的先進科技所影響的遠不止是我們處理和理解大量訊息的能力。它們影響我們的**思維模式和學習動機**。機器系統中知識的呈現方式可以幫助、阻礙和操控學習者和教師。
- 在無法一窺其全貌與無概念化的**數位資料**中，資料搜尋者會因其在大量數據中辨識並**正確找出想要的特定資料**的能力而有所侷限。
- 無法事先列舉所要搜尋特定內容會限制了將特定資料從隱形的數位環境中抽離出來的**資料檢索能力**。

### (B)科技與教學動機

- 此矩陣利用教學與動機兩個互動要素來檢視在科技背景影響層面。
- 矩陣的垂直軸主要由**動機理論的要素**組成。Walker和Quinn辨識了人類動機的所有主要理論中都存在的五個要素:他們認為人類動機最高是當他們(1)感到自己有能力，(2)擁有足夠的自主權，(3)設定了值得追求的目標，(4)在進度中獲得適當且即時的回饋，以及(5)得到別人的肯定時。Csikszentmihalyi的flow(心流)亦添加到矩陣中，以呈現教學的內在轉化層次，許多人將其稱為教學和學習的最終目標。
- 這些動機要素（**勝任感，自主感，目標設定，學習回饋，受到肯定，心流狀態**）構成了矩陣的垂直動機軸。

### 教學行為的組成要素

- 大學教授的真正任務是使學習者**享受學習樂趣**。教學或許是在傳遞知識，而更深入的教學則應是在**意義的傳遞**。
- 教學行為也包含知識、技能、和概念理解，然後教師必須將其成功地**轉化**為**有助益學生學習的成功教學模式**。

動機要素- Motivational Elements	教學要素(Components of Teaching)				
	態度-	學科知識-	計畫-	教學技能- 情境-	評量-
勝任感- (competence)-	+	+	+	+	+
自主感- (autonomy)-	+	+	+	+	+
目標設定- (goals)-	+	+	+	+	+
學習回饋- (feedback)-	+	+	+	+	+
受到肯定- (affirmation)-	+	+	+	+	+
心流狀態- (flow)-	+	+	+	Cell 1=	+

### (C)能力 (competence)與態度

- 勝任能力與對科技使用持有**正向積極態度**是有直接關係。
- Terry & Geske (1990)依教授先備科技經驗區分為四個不同類別: (a) programmers (程式設計師); (b) processors (資訊處理師); (c) pre-processors, & (d) non-users (非科技使用者)。
- Programmers:電腦重度使用者，電腦個人化使用，對創新科技接受與使用度高，廣泛運用於教學。
- Processors:以電腦為工具協助處理資料，有意願使用新資訊處理方法，但在教學課堂上使用則可能有困難。
- Pre-processors:明白其價值且有學習動機，但是可能由於不知道如何操作或因對科技表現出無知態度感到尷尬而停止使用。
- Non-users:不使用電腦進行教學或相關工作的人，在面對新的數位創新時最容易受到其威脅。

### (C)能力 (competence)與態度: 問題

- 在教授學科中對科技**潛在信念**、電腦**自我效能感**以及**基本的電腦實用性**的信念和態度會影響對科技的勝任能力。
- 成本和時間**限制的考量:準備一部圖文並茂的演講所耗費的時間是一般演講的五倍。
- 教授文化**:教師和學生之間私人空間,完全地自主控制,不常與同儕交流。
- 他們被定義為知識淵博的專家,並被期望在課堂管理學習經驗方面一樣做得出色。**害怕**未能完成原本應在專家水平上能理解的任務可能成為學習在教學中使用新科技的阻礙。

(C)能力 (competence)與態度: 對策

- 擁有個人電腦: **教育訓練**
- **世代差與科技鴻溝**
- 教師若相信教學本在於和學生一起學習的**對話式學習** (dialogic learning), 那麼教師在某項任務上的失敗以及教師對失敗的反應就可以被視為是**增加一種教學工具**, 而非被失敗所脅迫。
- 勝任感可從學科專長與教學模式產生, 也就能從使用新興科技專長中油然而生。
- 沒有甚麼比耗費大量時間準備依賴於特定科技方式的課堂經驗, 然後到達教學現場發現**所需的設備**不存在, 削減教師的勝任感並發展出在教學中對科技產生否定態度更快的了。

(D)教師、學生、機構、科技  
:心流效應與教學技巧

**(1) 高互動 (High intensity of Interaction)**

- 此**貼身**經驗源自和學生在所**喜歡科目**中的密切交流。親身體驗。**自然對話**的自由形式出現, 不可能以非同步形式所複製。
- 科技具有**解放教與學相互交流**的潛力, 因而增加了活動的親近感和影響力。
- 如果學習者有能力主導自己的學習, 雖他們可能會失去與機構附屬教師的私人交流的親近感和影響力, 但他們在尋求知識時獲得了**學習的自由和自主權**。

(D)教師、學生、機構、科技  
:心流效應與教學技巧

- 若**師生互動平權關係**的論點具有說服力的話, 那麼間接的, 隱匿的, 匿名的接觸可能會使教師和學生在挑戰“權威”時感到安心。
- 高強度的教學需要足夠的**時間、空間、自主權和奉獻精神**。
- 但是, 這些工具和科技也可能是獲得更多心流體驗的方法: 得心應手。

(D)心流效應與教學技巧

**(2) 在挑戰與技能上取得互動性和適宜之平衡點**

- 心流效應的創造和維持有賴於技能和挑戰取得**互動合宜的平衡點**。**勝任感**在形成對正向積極的教師科技教學態度是必要的。為了獲得足夠的技能來嘗試新的教學挑戰, 教師需要多次嘗試科技的機會。
- 每位教授對找尋**合適的平衡點**的看法皆不同。教學對不同的人總是有不同的含義。職業生涯的核心價值、知識轉移、賦予權力 (empowerment)。學習者能夠自主使用知識。
- 教師對教學的**信念**將影響其對最佳挑戰的感受, 並將決定發展新的教學技能的動機。

(D)心流效應與教學技巧:  
**(3)直接的學習投入感**  
Direct Engagement

- **直接參與感**:多數教師受到了最大的鼓舞與激勵是在與有學習動機的學生進行面對面的交流時。若教師和學生於不同時不同地時, 這種教師與學科和學生的相連關係又會是如何呢?
- **教學回饋**:自我、學生、同儕 (在本學科部門, 在校園中的不同科系, 在專業會議上, 在網路上等等)
- **與同事合作**在對於幫助教師克服學生回饋的局限性以及幫助擴展對其他教學策略的理解上極其重要。
- **網路支持社群**

**(3)直接的學習投入感:阻力**

- 人們認為**失去與學生的積極參與**可能是使用科技進行教學所導致的結果。從學生那裡收到關於因互動方式變化而產生的**負面回饋**時, 則他們繼續使用遠距科技的意願可能會降低。
- 大學教學的主要模式一直是一**人單獨作戰模式**。此阻力的主要原因是教師的概念是教學行為為是一個獨立事件而其他教職員工或學生對此並無貢獻。

### (3) 直接的學習投入感

- 如果適當地使用科技來拓展學生的學習時，直接互動接觸減少同時也提高學習成果。
- 社群學習很有可能繼續成為人類的自然行為。
- 相互扶持的力量和親密關係的社群。
- 科技是會增加和他人的直接互動。

### (4) 適宜的教學工具

- 毫無疑問的，先進的科技為當今的教師提供了更多的教學工具；也無庸置疑的，有了這些工具卻沒有足夠的教學支援來學習如何使用它們，就會分散教學的心力。
- 這些是合適學習的工具，但可能對沒有或沒有使用相同科技技術的教師而言是分心、困惑與具脅迫性的。
- 它們也越來越成為課堂生活的基本，也是應明白其適當運用知識與技能。

### (5) 零分心與干擾

- 教師能在教學中熟稔和輕鬆使用科技，以防止因科技干擾教學造成分心。
- 學生缺乏理解力或無法專心；設備不足或無法正常使用、教室空間、系所或機構對科技使用的支援不足；時間不便，時間太長，班級過大，授課時間太短，缺乏工作保障，薪資不足，獎勵等等。
- 在當今繁忙，分散的社會中，最重大的教學技能可能是創造並保持一個不受任何干擾的教學空間。

### 結論

- 科技在教學非是中立的因子 (neutral agent)，正如它在塑造社會的未來方面也不是中立的。
- 公眾對降低學習成本、記錄學習成果以及使用新資訊科技的需求列為三大影響力，無論大學願意與否，這三大力量都會改變大學。
- 教師必須改變他們的工作方式，對教學的概念以及如何衡量和順應學生的學習需求。此變化必會發生，因為大學教學的環境發生了變化，並且經濟和政治環境也在促使機構發生改變。

### 結論

- 對外部和內在動機理論的增進理解是預測所有組織機構產出高教學品質的重要前提。
- 以現況預測將來未必正確。即使教師選擇不改變，圍繞大學教學的環境也在改變，來參與教學經驗的學生也在變化。科技以其各種形式滲透到我們的社會中，大學教學也當然無例外。
- 科技進步的真正力量不僅在於科技可以使舊的教學技能更好地發揮其作用，而且還可以使個人和組織機構打破舊的規則藩籬並創造新的工作方式。更為真實的全球教室裡。

### 結論

- 教師形式的教學理念是從與同事、學生、行政管理人員以及大學規則和規範的經驗中總結出來的，這些信念影響了使用新科技進行教學的動力。
- 科技當適當地應用時，可以改善或維持教師的教學動機。
- “老師不會被科技所替代，但是老師可能會被知道如何使用科技的老師代替”。
- 教師選擇科技和新學習的開放性可以為學生提供明天的科技社會所需的榜樣，也可以使自己的學生生涯再次活力綻放。

黃國偵教授:數位學習與行動學習

- 「**教育為本，科技為用**」:不要為了展現科技而進行科技化教學；不一定要使用最新的科技，採用**適當**的教學**策略**才是重點。
- 「教師的**信念**決定一切」:找到教學的**意義**及**目的**，是教師最重要的課題。教學模式必須考慮科技的變革，進行**必要的調整**。當教師不願意面對科技時，可能會錯過改善教學的機會。
- 找回「教學的**意義與熱忱**」。因為只有深刻體認教學的意義，才能找回熱忱，進行再一次的教學模式改革。

## 回饋

高博銓

### 1. 科技是否增進學習成效？

現今各級學校教師的教學或多或少都會應用到教學科技，然而教學科技是否真正提升了學生的學習成效，卻如文中所提，成效並不是非常明顯。一般認為，教學科技既然促進了教學的便利性，甚至也提供了學生多感官的刺激，節省了學生許多時間和精力來整理學習內容。雖然前述利用教學科技，成效不明顯的原因，可能源自多項因素，但諷刺的是，成效不彰的原因之一，可能是其所提供的便利性，讓學生缺少了接觸、探究、觀察、認識、陷入困境等過程性的經驗，簡化學習者學習歷程的活動經驗，而影響了學習成效，甚至影響教師採用教學科技的動機。杜威所指出，教育過程包括內在心靈活動以及外在動作，要學習、要發現，就要有行動，觀察其中的變化和意義，而不是將實物教材精心設計包裝好提供給學生。是以，教學科技的運用應該要與學生的學習歷程聯繫，以不干擾或影響後者的前提上，使用教學科技方能增進學習成效，也較可能提升教師的教學動機。

### 2. 科技對學習的思維模式和教學模式的影響

文中提及當前至少有三種相互獨立但相互關聯的科技趨勢影響著教師的教學，包括：電腦和多媒體硬體和軟體的發展、電子通信網絡的擴展以及內容的結構，記錄和轉移。值得關注的是，隨著上述教學科技的發展和應用，是否會逐漸影響學生學習的思維模式和教師的教學模式。就前者而言，線上課程、視訊教學會議、遠距課程、教室中實驗或操作的互動式影片等，改變了傳統的學習思維，圖像式或動態性教材、互動式學習、溝通媒介、即時反應和回饋等認知中介事物和作用的改變，可能對學習的思維帶來影響；就後者來說，許多教師將電子郵件、小組電子郵件，作為課堂外的學習聯繫方式。也突破了傳統侷限於課堂定點定時的教學模式，不但增進了學生學習的開放性和即時性，也延展了教師教學的穿透性，這種特性是傳統教學模式所缺乏的，也是促進教學模式革新的一股重要力量。杜威指出，學習者以及課程所提供的相關事實與知識，兩者定義出教學的樣貌。此教學樣貌可藉由科技的運用而更加清晰，唯科技的正用或誤用攸關教學的成效，也直接影響了教師的教學動機。



謝謝怡君老師詳細流暢的翻譯，讓閱讀者能清楚理解作者所提出的論點和內容，也很感謝單老師選擇此本典籍作為閱讀經典，從閱讀這些篇章的過程中啟發了許多對大學教學的想法。這篇文章的主題和目前的時代趨勢很切合，非常適合當前因應武漢肺炎疫情而得面臨教學方式改變的大學教師們閱讀。在閱讀此篇導讀的過程中常常很激動，因為很認同作者所提出的論點和想法。雖然此篇文章的寫作年份較早，其於文中所提出的科技作法有些不符合目前的時代趨勢，例如大學提供免費 email 帳號給所有教師們等作法，但筆者非常欣賞作者的批判思考能力，對於作者所提出教師能否掌握科技以維持其教學動機與教學過程中心流互動的論點深表認同。

前幾年提倡科技融入教學的作法時，會有部份的意見是立基於科技融入教學的學習效果是否真的優於傳統教學和學習方法，建議避免為了融入科技而融入科技，科技融入教學應是基於能產生較好的學習效果而進行。但此問題在目前疫情肆虐的推波助燃下已不再是問題，科技融入教學反成為目前無法到校上課或避免人群聚集的解套方法。在時代巨輪推動教育改革的現今，老師們已不能再逃避科技融入教學的需求，必須直接面對運用科技進行教學的要求。

美國因地廣人稀，教師和學生至學校的交通距離常需長時間的車程，為解決交通距離與教室空間不足等問題，線上學習的方式成為當地大學招生的良方。以下分享筆者至美國進行短期研究期間所接觸到的線上會議與線上教學經驗。線上會議在該大學是常態，常可見只有主辦人及可就近參加者到會場，其餘多數成員是透過線上會議參與。有趣的是，遠距會議時常能見到現場與會者對著天花板說話，因為遠距參與會議者的聲音多從天花板來。學者間亦常運用 Zoom 等軟體進行線上會議進行討論。課程的開授多運用同步與非同步的線上教學方式，其中非同步的線上教學，是由教師事先錄製或準備教學影片及教材上傳至課輔平台，讓學生自行選擇學習時間下載進行學習並完成練習作業。這與目前國內大學運用課輔平台上傳教材的方式很類似，只是多了教師自行拍攝的講課影片。較具特色的，應屬同步的線上教學，這是由師生約定共同的上課時間同時上線進行教學。但筆者當時參與同步線上課程的效果不是很好，教師教得很好，但因網路問題而影響學習感受。雖然筆者住處的網路很通暢，但進入同步線上課程的軟體時，畫面時常中斷，致使聽不太清楚教師的講課內容，同學們的視訊畫面與發言情形亦會因為各自網路的連線情形而顯得混亂，收音和發音也不太清楚，整堂課上下來學習效果不是很好。此篇導讀中有提出師生互動其實是教學裡非常重要的一環，而非同步的線上教學並無法滿足此點，美國學生亦反應同學間運用線上討論軟體討論分組報告時效率不佳。因此，如何讓線上教學能產生面對面教學之師生互動的心流效果，應是科技融入教學以進行同步或非同步學習重要的發展方向。

再者，該校開設師資培育線上課程的教師於開授遠距課程前得接受科技的配訓，即使他們都深具經驗，但都提出必須持續不斷的學習和發掘新的教學科技軟體，以解決目前所使用軟體的問題，同時找出最佳的軟體。另外，有一群老師堅持不開授遠距課程，尤其是開授班級經營這類課程的教師，他們所抱持的原因多認為教育課程得面對面的討論互動和實作才能發揮效果，遠距課程無法產生類似的效果。

筆者認為本文後半部為此篇最精彩之處，作者將動機元素與教學要素做了對比的矩陣圖，並指出眾多影響教師於教學中運用科技的論點，包括教師對於科技融入教學的勝任能力及受威脅感、對大學教授教學自主權的影響、學生對於科技的掌握度高於教師之情況、科技無法取代師生互動的心流效果、以及如何解決科技融入教學產生的分心、干擾與理解力缺乏等問題，這些論點都直指科技融入大學教學的問題點。個人非常認同作者所指出需提升教授對於科技的勝任感但不能過份依賴科技以提高教師對新科技的積極態度。

最後，很感謝怡君老師推薦黃國偵教授之論點，亦非常認同本文作者所提「教師必須改變他們

的工作方式，對教學的概念及如何衡量與順應學生的學習需求，此變化必然發生，因為世界大環境與大學教學環境已產生變化」。未來的不可預測性提高，世界的變化創造了新的工作方式，即使是科技融入教學，學習的概念、教學的策略與課程的設計仍是教學真正的根本與骨肉，科技只是展現或呈現上述根本的工具和方法。因此教師必須在新的世界裡，找出如何駕馭科技，而非被科技取代的方法。

林子仙

感謝怡君老師的導讀，這篇文章是關於使用科技對於教師教學動機的影響，這是二十多年前的研究，但如今讀來卻仍有許多相同的觀察，包括仍舊存在的質疑、相同的問題、相同的優勢等，尤其是新冠肺炎疫情擴大之際，大專校院教師需要緊急採取遠距教學因應、學習遠距教學的軟體。當必須使用遠距教學的科技時，文章中所提的情形與今日我們的狀況&考量似乎很契合。

例如科技是否能取代師生互動/同儕互動？而科技的使用似乎增加彼此聯繫的 intimacy, 但也需考量 privacy 的界線 - 一個頗薄弱的界線。

又例如教師教學動機與使用科技本身的問題有關，像是教師學習新科技是否有足夠的支持(e.g. 這次 TEAMS 的遠距教材錄製，各教室的設備根本不足，以至於教師要自己購買設備方可完成錄製，甚至還要提早十分鐘進教室登錄 TEAMS 系統等問題)、能否克服困難阻礙而順利交科技融入教學等，都是現在仍舊每天都有可能面臨的。

最後大家都對於教師使用科技的意義性，須找到平衡點，很有感。有老師覺得教師要取回教學的主導權，我很認同；不過我也曾有(且持續)經歷過「教學主導權」仍舊有很大一部份取決於主政者以及學生(消費者)對於科技的喜好。這說來有些無奈，但對於看到科技融入教學的光明面者，這樣的主導權妥協也許就沒有這麼地嚴重了。

<https://drive.google.com/drive/folders/1RQ41omBILBlOtkjWX3UVpfW9OJZhuY8r>

# 活動照片



## 2020.04.29 第十次會議

### 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第三部分「教學外在動機理論」(Theories of External Motivation to Teach) 第七章〈達成教師動機的期望理論〉(Expectancy Theory Approaches to Faculty Motivation)

篇章出處：Mowday, R.T. & Nam, S.H. (1997). In James L. Bess (Ed). *Teaching well and liking it* (pp.110-124). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

引言人：文大師培中心王等元

#### 壹、前言 (p.110)

美國企業在媒體的記者會上習慣宣稱公司組織再造已是在日益競爭的全球化經營環境下的生存之道，旨在藉由快速變遷的技術與組織設計與管理方法以達成更佳生產力的目標。但無獨有偶，政府部門與教育機構中的重大組織變遷也日益普遍發生。析言之，過去長期未經歷激烈組織變遷的高等教育，亦已難逃財務與競爭的壓力。尤其在1980與1990年代對北美的大部分大學而言，是個財務壓力與日俱增的時期。例如，州政府地方稅收短少與聯邦政府計畫大量削減，均導致高等教育機構財務壓力日益攀升。其結果使高等教育機構必須面對組織活動重組的挑戰，以便降低成本並增加效益。

高等教育機構本質上是勞力密集的，先天上就存在難以降低人力成本的限制。雖然許多學校已增加兼任教職員以為因應，但效果微不足道。尤其在研究所的課程，這個降低成本的策略更是無用武之地；因此，降低成本的策略不得不向增加收益轉向。例如，奧瑞岡大學 (University of Oregon) 校長曾在記者會上宣布，他要藉由提高收費與增加1200位學生但不增加教職員的策略以平衡增加預算的壓力。

上述策略對教職員產生震撼性的意涵；析言之，在數量上每位教師被要求在課堂服務更多的學生數量；在品質上則要提供更佳的教學品質。由於學費提高且其收入成為日益重要的收入來源，高品質的教學已然成為招生與維持學生在學的關鍵所在。Sacken(1990)指出，由於高等教育的教學品質與效能評量邇來已成為立法者的興趣焦點，故對許多大學而言，教學效能已經成為日益重要的議題。

如果奧瑞岡大學是高等教育的廣泛性指標，則未來教師教學的角色將更加重要。相對於教師研究工作，大學長期以來因忽略教學任務而被詬病不已；例如，美國前教育部長 William Bnnett 就曾宣稱高等教育因教師荒謬的低度教學責任而使全然沒有教學效能成為大學的特色。在面對財務與競爭壓力日益增加的情況下，大學教師忽視教學責任與提供低劣的教學品質，將成為大學無力承擔的一種「奢華」。

大學行政管理者面對的重要挑戰是如何引起教師致力於教學與關心學生的動機，然而這卻是一個困難的任務；例如，美國高等教育學會前會長曾指出，企圖改善有效教學的努力事實是「逆流而上」，亦即重視研究與發表甚於教學的大學校園文化，如何能鼓勵老師成為更有較學效能的教師？如何克服則與吾人對動機的觀點高度相關，亦即不同的動機理論將引發相當不同的管理行動作為。

本章討論的動機理論，期望理論 (expectancy theory)，是一種認知選擇理論 (cognitive choice theory)，聚焦於人們如何分配其努力於何處的決策。因為該理論具有直觀性概念與管理實務上明確

的意涵之優點，或許使其成為組織行為方面最具影響力的動機理論。本章目標之一為強調期望理論的一些重要性假設命題，以及討論一些鼓勵教師成為有效教學者的意涵。

## 貳、 期望理論 (p.112)

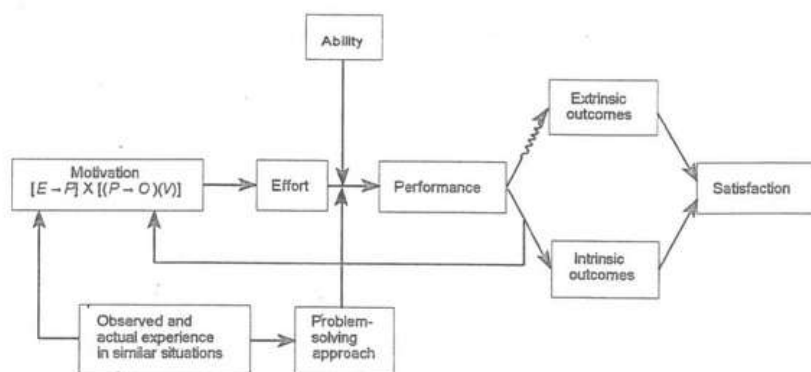
### 2.1 期望理論概說

關於期望理論的發展；首先，Vroom (1964) 建立最具影響性的基礎理論；其次，重要的後繼者 Graen(1969)、Lawler(1973)、Porter&Lawler(1968)等人針對 Vroom (1964) 建立的基本模型陸續提出一些修正；近年的發展則聚焦於方法論的努力以改善理論對人類行為預測的精確度，而較少著力於基礎理論的實質修正。

期望理論的三大基本假設為：(一) 人類對其行為結果主觀上會存有高低不同的期待；(二) 個人在主觀價值選擇上對其行為結果會存有偏好；(三) 當人類可以在不同任務中選擇努力程度時，其行為遵守獎賞原則，如果不論績效給予同樣獎賞時，則大部分人會表現低程度的努力行為。

本章旨在提供對期望理論的一般性理解，以便在提升大學有效教學之應用，故對 Vroom 理論及其後繼者的修正細節不多加著墨。下圖係 Nadler & Lawler (1977)所提出的人類行為「期望理論模型」(Expectancy Theory Model of Behavior)：

Fig. 7.1 Nadler and Lawler's (1977) Expectancy Theory Model of Behavior



Source: Reprinted from Nadler and Lawler (1977) with permission.

茲就該模型進一步加以探討如後：

### 2.2 Effort-to-Performance Expectancies (努力對表現的期望)

期望 (Expectancies) 一詞意指對伴隨行為所發生結果的信念或主觀性預期，期望理論中最基本的結果為表現水準(level of performance)或任務成就(task accomplishment) (Lawler,1973)。具體言之，教師若對某班級曾有多次成功教學經驗，則其對該班教學會有較高的預期；反之，則會有較低的期望。

申而言之，「期望」的一個重要特質為它是個人主觀上的預期或信念，而非客觀上的可能性。析而言之，二位教師面對相同的教學任務卻可能有相當不同的「期望」，其決定因素包括個人因素（如自尊）與情境因素（如角色明確性）。因此，教師是否致力於教學工作決定於其個人對成功教學可以達成的信念，而與他人的看法無涉。準此以論，教師不可能致力於他認為不可能成功的被指派之教學工作。

### 2.3 Performance-to-Outcome Expectancies (表現對結果的期望)

第二組「期望」係表現本身與其他外在結果的連結，但它仍是主觀的信念或期望；申言之，若教師認為優良教學表現將獲致獎賞或免除懲罰，則對他而言獎賞的外在結果 (outcome) 即具有改善教學表現的誘因。



外在結果的態樣雖然可能不一而足，但基本是分為外因（extrinsic）與內因（intrinsic）兩大態樣；前者如加薪、獎賞、升遷等等；後者如自尊、成我成長、工作成就感等等。另一個分類是將加薪、獎賞、升遷歸為第一級（first-level），自尊、成我成長、工作成就感為第二級（second-level）；而個人主觀認為第一級會導致第二級實現之關聯性預期，期望理論的變數中稱為「工具性」（instrumentality）（Nadler & Lawler, 1979）。

## 2.4 Valence of Outcomes (結果的評價)

評價（Valence）一詞意指源自不同人類行為結果的價值或預期滿足，在態樣上亦可分為正面評價與負面評價；前者如加薪；後者如較吃重的教學工作。

因為個人的需求與價值觀差異性高，故期望理論中的個人主觀評價（Valence）是影響動機過程的一個重要因子，有些人對加薪或陞遷的外在酬賞給予較高評價；反之，亦有人重視工作成就感的內在酬賞。

另外，對外在結果之評價亦可能受大學組織文化的影響；例如，以高學費為主要收入來源的私立大學，為了吸引學生故較重視課堂教學；反之，大型公立大學以補助經費研究為其主要任務則較重視研究與經費補助。

總之，關於期望理論的外在結果評價，雖然不同的個人主觀偏好是重要的，但個人所處的外在環境因素可能是有力的形塑力量。

## 2.5 Motivational Force (動機來源)

上述期望理論的三大要件共同決定動機的來源，亦即個人動機與「努力－表現預期」（effort-performance expectancies）、「表現－結果預期」（performance-outcome expectancies）、「高評價的結果」（valent outcomes）三者有關連性。準此以論，產生高度動機的條件有二，其一是個人相信努力可以導致工作成就；其二是工作成就會導致正面評價的外在結果。早期的期望理論將動機視為是前述三大要件的乘數結果，但 Harrell & Stahl (1986) 發現個人通常是結合預期與價值評價二者作為加數而非乘數結果。

作為一個認知選擇理論，期望理論可應用在個人對於特定事件資源分配上，到底選擇採取何種努力的程度以為投入資源之預測。申而言之，如果低到中度程度的努力與高度投入的努力程度所獲得的結果一樣，則期望理論預測低水平的投入將是個人的投入選項。

因為期望理論聚焦於個人選擇的因子，故亦難免引起一些研究者批評，舉其要者有：應用在組內設計（within-subjects）比組間設計（between-subjects）更適合（Mitchell, 1982），以及該理論只聚焦於特定情境中的個人特殊行為的預期（expectancies）與價值評價（valences）變項（Kanfer, 1990）。準此，Kanfer（1990）將 Vroom 版本的期望理論歸類為一種「認知－事件」（cognitive - episodic）類型的動機理論。雖然如此，然而大學教師的教學任務角色與其說是一個連續過程，不如說是一組分離的連串事件（discrete series of episodes），因此期望理論在理解大學教師教學動機上的應用限制並非太大。

## 參、激勵更有效的教學（p.118）

由於影響大學教師判斷投入多少時間與勞力成本於哪些工作的因素眾多且複雜，所以激勵大學教師更有效的教學是一個困難的過程。強調吾人聚焦於動機過程的關鍵要素的期望理論指出，大學教師投入有效教學行為的動機主要決定於二個因子：其一為正向的「努力－表現預期」（positive effort-performance expectancies）；另一為提供教學優良教師具有吸引力的獎賞。

### 3.1 Managing Performance Expectancies

應用期望理論於激勵大學教師教學表現的頭痛問題之一，為確認與評量教學表現績效本身即因

難重重。申而言之，高等教育中的教學在本質上就是一個模糊的技術，因為產出的結果通常是複雜、多面性、不明確，而且可能要花幾年時間才能有明顯效果（Halpern,1987）。

關於優良教學具備哪些特色，有研究指出：教學熱情、學科知識、激發學科興趣、組織力、溝通力、關心學生、使用高層次認知進行討論、鼓勵學生主動學習、學生參與學習、提供建設性回饋等不一而足（Goodwin & Stevens,1993）。但也有學者認為，度量教學效果仍然是迄今無解的重要關切點所在（Goodwin & Stevens,1993； McKeachie,1963）。

在各種教學評價方式中，學生的教學評價是最被徹底研究也最被實徵研究所支持的教學評價方式(March & Bailey,1993)。雖然如此，但許多教師對其效度存疑(Boice,1991)，所以許多學校正實驗對教師教學採用多元評量方法，例如同儕觀課即常被用來作為教師教學回饋的方法，雖然對於其效度亦所知不多。

縱然面臨優良教學難以明確定義的諸多問題，在影響教師教學「努力-績效期望」(effort-performance expectancies)上，大學行政人員仍扮演重要角色。

首先，教師必須被分配至他們認為足以勝任教學的班級。此時期望理論指出，當人們預期他的努力有導致好的表現之可能性時，才更有可能引發行為。準此，當教師被分派到不熟悉的課程或與其專長不符的教學情境時，則較不可能產生一個高度的「努力投入表現」(effort-to- performance)預期，以致產生沒有教學熱情或不願投入教學時間的不理想結果。

其次，大學行政人員可以操作情境因素以創造有利於教學的環境，讓教師成為一位成功教學者。Pinder(1984)指出，成功經驗是決定正向預期(positive expectancies)的重要因素。但 Mathieu,Tannenbaum,& Salas(1992)指出，高等教育的教學環境中存在許多干擾教師教學表現的情境限制因素；例如，缺乏物質設備、義務衝突、時間不足、缺乏資訊、技術問題等等(Peter, O' Connor, & Euiberg,1985)。教師面臨諸多情境限制時，他們相信自己的教學投入將無法轉化為優良的教學表現，而深感挫折。這種因情境限制所生的挫折感將降低教師的預期認知(expectancy perceptions)，進而降低教師的教學動機。Olsen (1993)所作的一項調查研究顯示，教師認為較佳的物質資源與人員支持將有助於教師的課堂教學表現。Phillips & Freedman(1984)亦指出，當教師認為許多情境限制阻礙其優良表現時，其工作動機就會受到負面的影響。

上述情形對前三年的初任教職的「菜鳥老師」尤其嚴重，教師專業發展的相關文獻顯示，初任教師常常面臨角色焦慮、高度壓力、低滿意度等問題(Olsen,1993)。因此，提供沒教學經驗教師社會性、知識性、物質性的支持以促進其成功教學經驗就顯得無比重要。

在實務上，有越來越多學校設有教學中心以幫助教師改善教學技巧。另外，舉辦教學研討會幫助教師熟悉有效教學方法。但這些活動常常是自願性參與性質，所以最需要的老師也最有可能沒有看到自己的需要。故 Olsen(1993)指出，隨著教師導師計劃(faculty mentoring programs)日益增加，藉由資深教師擔任顧問提供資淺教師個別輔導方式，以協助初任教師參與有益的研討會，若能在教師職涯早期進行則對教師非常有幫助。

### 3.2 Managing Rewards

期望理論強調獎賞系統在激勵更有效教學的重要性；因此，如果管理者不獎勵高水平的教學表現或獎勵給予教學表現欠佳者，但卻一廂情願地期待教師願意投入時間於課堂教學，則是一種不切實際的期待。最明顯的獎勵當屬外在的加薪與升遷，尤其當學術性的收入無法與生活開銷同步成長以及不如其他專業領域時，加薪就特別顯得重要(Bok,1993;U.S. Department of Education,1990)。

Kerr(1975)指出，許多教師相信在大部分校園中優良教學未被獎勵，至少與教師的其他方面的表現無關。尤有進者，Gomez-Mejia 與 Balkin 的研究發現教師教學評量與其月薪或三年內的年增所得無關。但有趣的發現是二者間的高度相關只存在於在頂級學術期刊有高於平均數的個別研究者。



雖然期望理論的意圖之一為發展教學表現與外在獎賞二者之間的強烈連結，但有論者卻辯稱這些努力可能是枉然。例如，Bok(1993)主張提供金錢誘因以獎勵超負荷的班級教學行為之設計，可能產生以大量經費換取些微行為改變的結果。析而言之，對一些熱中校外顧問與研究工作卻忽視校內教學工作的教師，學校機構可能難以提供足夠的獎賞以改變其行為。

期望理論亦清楚主張內生性酬賞(intrinsic rewards)在激勵行為上扮演重要角色。Olsen(1993)亦曾指出，傳統上學術生涯工作中的內生性酬賞一直被視為是產生教師滿足感的核心因素。但鑒於高等教育中外生性酬賞則一向被認為是教師不滿意的來源(Bess,1981;Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1989)；因此，對大學教師而言，內生性酬賞可能就特別重要。準此以論，教師重視教學以及教學優良表現所生內在滿足之程度，對其行為可能就具有重要影響。

大學機構的規範與文化對教師因教學優良所生的內在滿足可能具有重要影響。析而言之，大學教師常被社會化後而不自覺認為學術研究是其生涯最重要的一部分。因此，若其服務的大學繼續強化此一觀點，則教師自然不會將其重點置於教學或教室課堂中的優良表現；反之，教師則會將其工作重點置於教學或教室課堂中的優良表現，進而從獲得內在滿足。在實務操作上，發展支持教學的校園文化，始於強而有力之文字化價值陳述聲明。此外，肯定教學價值之文化必須透過各種有形與無形的方式繼續加以強化；例如，加薪、優良教學獎、校長與系主任邀請優良教學卓越獎教師的餐會(Baldein,1990)。

如何取得外鑠與內生獎賞二者之間的衡平，對有經驗的教育行政人員而言仍然是一個兩難的困境。舉其要者，例如：哈佛大學前校長 Derek Bok(1993)即指出，為優良教學提供金錢誘因是不可能產生教師行為改變以證明花費支出的正當性。Bok 同時表示大學提供的外鑠獎賞將是不智之舉，宛如金錢誘因是不重要的。職是，大學若想要達成激勵教師有效教學的目標，必須更加注意如何衡平外鑠與內生獎賞的事項。

#### 肆、 結論 (p.121)

期望理論清楚提出任何試圖激勵有效教學的努力必須兼顧教師動機與教學技巧之命題宣稱。首先，本章建議各種既可以增加教師努力於有效教學又足以幫助教師改善教學技巧的方法。

其次，更多的焦點專注於視教師教學為一個從確認主題到在課堂有效傳遞資訊的過程，亦即我們傾向於聚焦在實際課堂中教師的一切作為。因此，有效的教學建立在良好課堂準備與為學生傳遞學習經驗的二種教師能力之上。

最後，我們強調保持對校園變化與影響教師動機的環境改變敏感度之重要性。傳統上，北美高等教育機構一向維持的校園文化，鼓勵大學行政管理採自由放任的方式面對教師教學的問題。但期望理論卻建議這種取向對促進教師有效教學將是無效的；尤有進者，高等教育的決策者的主要責任之一是為教師的專業發展建立一個支持性組織文化與環境。更重要的是，決策者必須將教師支持(support of faculty)視為教師職涯成功發展與機構承諾高品質教學的一種投資(Olsen,1993)。

大學機構對於影響教師教學角色的環境如何變化必須保持敏感度，在大多數大學中傳統的教學模式一向是由一位教師在一個班級中被決定。但在快速科技變遷下，單一教師將足以提供非同步或同步教室環境的課程，這將給大學機構利用科技產生很大壓力，因為它足以增加單一教師的生產力。對教師們而言，藉由科技讓自己在新的教學環境中提高效能成為可能，但可能需要機構投資並加以訓練使用新科技。但期望理論提醒我們，當教師不熟悉新科技時可能較無動機熟練它，除非教師們相信他們的努力會導致有效的表現績效。

重要的是，高等教育機構行政管理必須認知，自己正面臨的挑戰已超越激勵個別教師成為自己班級中的有效教師。Bok(1993)主張今日美國大學正面臨的最重要問題是，是否將自己從個別教師教學機構轉型為教師共同努力幫助學生學習的共同體。這是一個最好時代中的驚人挑戰，但如果對

高等教育的公共支持繼續「腐蝕」，可能就是一個特別困難的挑戰。教師一向是高度教學自主，激勵他們積極參與建立 Bok 所揭櫫的學習社群，可能是最大的挑戰。

**達成教師動機的期望理論**  
(Expectancy Theory Approaches to Faculty Motivation)

引言人：文化大學師資培育中心王等元

**報告大綱**

- 壹 前言 (p. 110)
- 貳 期望理論 (p. 112)
- 參 激勵更有效的教學 (p. 118)
- 肆 結論 (p. 121)

**壹 前言 (p.110)**

- 在1980與1990年代對北美的大部分大學而言，是個財務壓力與日俱增的時期。例如，州政府地方稅收減少與聯邦政府計畫大量削減，均導致高等教育機構財務壓力日益攀升。其結果使**高等教育機構必須面對組織活動重組的挑戰，以便降低成本並增加效益。**
- 高等教育機構本質上是勞力密集的，先天上就存在難以降低人力成本的限制。雖然許多學校已增加兼任教職員以為因應，但效果微不足道。尤其在研究所的課程，這個降低成本的策略更是無用武之地；因此，**降低成本的策略不得不向增加收益轉向。**例如，奧瑞岡大學 (University of Oregon) 校長曾在記者會上宣布，他要藉由提高收費與增加1200位學生但不增加教職員的策略以平衡增加預算的壓力。

**壹 前言(Cont.)**

- 上述策略對教職員產生震撼性的意涵：**斬言之，在數量上每位教師被要求在課堂服務更多的學生數量；在品質上則要提供更好的教學品質。**由於學費提高且其收入成為日益重要的收入來源，高品質的教學已然成為招生與維持學生在學的關鍵所在。
- Sacken(1990)指出，由於高等教育的教學品質與效能評量邇來已成為立法者的興趣焦點，故對許多大學而言，**教學效能已成為日益重要的議題。**
- 例如，美國前教育部長William Bennett就曾宣稱**高等教育因教師龐薄的低度教學責任而全然沒有教學效能成為大學的特色。**在面對財務與競爭壓力日益增加的情況下，大學教師忽視教學責任與提供低劣的教學品質，將成為大學無力承擔的一種「奢華」。

**壹 前言(Cont.)**

- 大學行政管理面對的重要挑戰是如何引起教師致力於教學與關心學生的動機，然而這卻是一個困難的任務。
- 本章討論的動機理論，期望理論 (expectancy theory)，是一種認知選擇理論 (cognitive choice theory)，聚焦於人們如何分配其努力於何處的決策。
- 因為該理論具有直觀性概念與管理實務上明確的意涵之優點，或許使其成為組織行為方面最具影響力的動機理論。本章目標之一為強調期望理論的一些重要性假設命題，以及討論一些鼓勵教師成為有效教學者的意涵。

**貳 期望理論 (p.112)**

```

    graph TD
      A[動機來源] --> B[期望理論 (p.112)]
      B --> C[努力對表現的期望]
      C --> D[表現對結果的期望]
      D --> E[結果的評價]
      E --> A
  
```

### 期望理論-期望理論概說

- 首先，Vroom (1964) 建立最具影響性的基礎理論；其次，重要的後繼者Graen(1969)、Lawler(1973)、Porter&Lawler(1968)等人針對Vroom (1964) 建立的基本模型陸續提出一些修正；
- 近年的發展則聚焦於方法論的努力以改善理論對人類行為預測的精確度，而較少著力於基礎理論的實質修正。
- 期望理論的**三大基本假設**為：(一) 人類對其行為結果主觀上會存有高低不同的期待；(二) 個人在主觀價值選擇上對其行為結果會存有偏好；(三) 當人類可以在不同任務中選擇努力程度時，其行為遵守獎賞原則，如果不論績效給予同樣獎賞時，則大部分人會表現低程度的努力行為。

2020/7/19

### 期望理論-期望理論概說(Cont.)

- 本章旨在提供對期望理論的一般性理解，以便在提升大學有效教學之應用，故對Vroom理論及其後繼者的修正細節不多加著墨。下圖係Nadler & Lawler (1977)所提出的人類行為「**期望理論模型**」(Expectancy Theory Model of Behavior)：

Fig. 1.1 Nadler and Lawler's (1977) Expectancy Theory Model of Behavior

Source: Reprinted from Nadler and Lawler (1977) with permission.

2020/7/19

### 期望理論- Effort-to-Performance Expectancies (努力對表現的期望)

- 期望 (Expectancies) 一詞意指對伴隨行為所發生結果的信念或**主觀性預期**，期望理論中最基本的結果為表現水準 (level of performance) 或任務成就 (task accomplishment) (Lawler, 1973)。具體言之，教師若對某班級曾有多次成功教學經驗，則其對該班級會有較高的預期；反之，則會有較低的期望。
- 申而言之，「期望」的一個重要特質為它是個人主觀上的預期或信念，而非客觀上的可能性。折而言之，一位教師面對相同的教學任務卻可能有相當不同的「期望」，其決定因素包括**個人因素 (如自尊) 與情境因素 (如角色明確性)**。
- 因此，教師是否致力於教學工作決定於其個人對成功教學可以達成的信念，而與他人的看法無涉。準此以論，教師不可能致力於他認為不可能成功的被指派之教學工作。

2020/7/19

### 期望理論- Performance-to-Outcome Expectancies (表現對結果的期望)

- 第二組「期望」係表現本身與其他外在結果的連結，但它仍是主觀的信念或期望。申言之，若教師認為優良教學表現將獲致獎賞或免於懲罰，則對他而言優良的外在結果 (outcome) 即具有改善教學表現的誘因。
- 外在結果的態樣雖然可能不一而足，但基本是分為**外因 (extrinsic) 與內因 (intrinsic) 兩大屬類**：前者如加薪、獎賞、升遷等等；後者如自尊、自我成長、工作成就感等等。
- 另一個分類是將加薪、獎賞、升遷歸為第一級 (first-level)，自尊、自我成長、工作成就歸為第二級 (second-level)；而個人主觀認為第一級會導致第二級實現之關聯性預期，期望理論的變數中稱為「**工具性**」(instrumentality) (Nadler & Lawler, 1979)。

2020/7/19

### 期望理論- Valence of Outcomes (結果的評價)

- 評價 (Valence) 一詞意指源自不同人類行為結果的價值或預期滿足，在態樣上亦可分為正面評價與負面評價：前者如加薪；後者如較吃重的教學工作。
- 因為個人的需求與價值觀差異性高，故期望理論中的**個人主觀評價 (Valence) 是影響動機過程的一個重要因子**，有些人對加薪或陞遷的外在酬賞給予較高評價；反之，亦有人重視工作成就感的內在酬賞。
- 另外，對外在結果之評價亦可能受大學組織文化的影響；例如，以高學費為主要收入來源的私立大學，為了吸引學生故較重視課堂教學；反之，大型公立大學以補助經費研究為其主要任務則較重視研究與經費補助。
- 總之，關於期望理論的外在結果評價，雖然不同的個人主觀偏好是重要的，但個人所處的外在環境因素可能是有力的形塑力量。

2020/7/19

### 期望理論- Motivational Force (動機來源)

- 上述期望理論的三大要件共同決定動機的來源，準此以論，**產生高度動機的條件有二**，其一是個人相信努力可以導致工作成就；其二是工作成就會導致正面評價的外在結果。
- 早期的期望理論將動機視為是前述三大要件的**乘數結果**，但Harrell & Stahl(1986)發現個人通常是結合預期與價值評價二者作為**加數**而非乘數結果。
- 作為一個認知選擇理論，期望理論可應用在個人對於**特定事件資源分配上**，到底選擇採取何種努力的程度以為投入資源之預測。

2020/7/19

**參 激勵更有效的教學 ( p.118 )**

- 由於影響大學教師判斷投入多少時間與勞力成本於哪些工作的因素眾多且複雜，所以激勵大學教師更有效的教學是一個困難的過程。
- 強調吾人聚焦於動機過程的關鍵要素的期望理論指出，大學教師投入有效教學行為的動機主要決定於二個因子：
- 其一為正向的「努力-表現預期」(positive effort-performance expectancies)；另一為提供教學優良教師具有吸引力的獎賞。

2020/7/19

**參 激勵更有效的教學**  
**Managing Performance Expectancies**

- 高田期望理論於激勵大學教師教學表現的頭腦問題之一，為**確鑿與評量教學表現績效本身即困難重重**。而當理應高等教育中的教學在本質上就是一個模糊的技術，因為產出的結果通常是複雜、多面性、不明確，而且可能要花幾年時間才能有明顯效果 (Halpern,1987)。
- 關於優良教學具備哪些特色，有研究指出：教學熱情、學科知識、激發學科興趣、組織力、溝通力、關心學生、使用高層次認知進行討論、鼓勵學生主動學習、學生參與學習、提供建設性回饋等不一而足 (Goodwin & Stevens,1993)。但也有學者認為，度量教學效果仍然沒有令人滿意的量尺開端點所在 (Goodwin & Stevens,1993; McKeachie,1963)。
- 在各種教學評價方式中，學生的教學評價是最被徹底研究也最被實證研究所支持的**教學評價方式**(March & Bailey,1993)。雖然如此，但許多教師對其效度存疑(Bok,1991)。所以許多學院主管對教師教學採用多元評量方法，例如問卷調查即常被用來作為教師教學回饋的方法，雖然對於其效度亦所知不多。

2020/7/19

**參 激勵更有效的教學**  
**Managing Performance Expectancies**

- 縱然面臨優良教學難以明確定義的諸多問題，在影響教師教學「努力-績效期望」(effort-performance expectancies)上，大學行政人員仍扮演重要角色。
- 首先，教師必須被分配至他們認為足以勝任教學的班級。此時期望理論指出，當人們預期他的努力有導致好的表現之可能性時，才更有可能引發行為。準此，當教師被分派到不熟悉的課程或與其專長不符的教學情境時，則較不可能產生一個高度的「努力投入表現」(effort-to-performance)預期，以產生沒有教學熱情或不願投入教學時間的不理想結果。

2020/7/19

**參 激勵更有效的教學**  
**Managing Performance Expectancies**

- 其次，大學行政人員可以操作情境因素以創造有利於教學的環境。讓教師成為一位成功教學者。Pinder(1984)指出，成功經驗是決定正向預期(positive expectancies)的重要因素。
- 但Mathieu,Tannenbaum, & Salas(1992)指出，高等教育的教學環境中存在許多干擾教師教學表現的情境限制因素，例如，缺乏物質設備、義務衝突、時間不足、缺乏資訊、技術問題等(Peter, O' Connor, & Eulberg,1985)。
- 教師面臨諸多情境限制時，他們相信自己的教學投入將無法轉化為優良的教學表現，而深感挫折。**這些情境限制所生的挫折感將降低教師的預期和(expectancy perceptions)，進而降低教師的教學動機。**Olsen (1993)所作的一項問卷研究顯示，教師認為較佳的物質資源與人員支持將有助於教師的課堂教學表現。Phillips & Freedman(1984)亦指出，當教師認為許多情境限制阻礙其優良表現時，其工作動機就會受到負面的影響。

2020/7/19

**參 激勵更有效的教學**  
**Managing Performance Expectancies**

- 上述情形對前三年的初任教師的「菜鳥老師」尤其嚴重。教師專業發展的相關文獻顯示，初任教師常常面臨**角色焦慮、高度壓力、低滿意度等問題**(Olsen,1993)。因此，提供沒教學經驗教師**社會性、知識性、物質性**的支持以促進其成功教學經驗就顯得無比重要。
- 在實務上，有越來越多學校設有**教學中心**以幫助教師改善教學技巧。另外，舉辦教學研討會幫助教師熟悉有效教學方法。但這些活動常常是自願性參與性質，所以最需要的老師也最有可能沒有看到自己的需要。故Olsen(1993)指出，隨著**教師導師計劃(faculty mentoring programs)**日益增加，藉由資深教師擔任顧問提供資深教師個別輔導方式，以協助初任教師參與有益的研討會，若能在教師職涯早期進行則對教師非常有助。

2020/7/19

**參 激勵更有效的教學**  
**Managing Rewards**

- 期望理論強調**獎賞系統**在激勵更有效教學的重要性；因此，如果管理者不獎勵高水平的教學表現或獎勵給予教學表現不佳者，但卻一而再地期待教師願意投入時間於課堂教學，則是一種不切實際的期待。最明顯的獎勵當屬**外在的加薪與升遷**，尤其當學術性的收入無法與生活開銷同步成長以及不如其他專業領域時，加薪就特別顯得重要(Bok,1993;U.S. Department of Education,1990)。
- Kerr(1975)指出，許多教師相信在**大部分校園中優良教學未被獎勵**，至少與教師的其他方面的表現無關。尤有進者，Gomez-Mejia與Balkin的研究發現教師教學評量與其目前或三年內的年增所得無關。但有趣的發現是**二者間的高度相關只存在於在頂級學術期刊有高於平均數的個別研究者**。

2020/7/19

**參 激勵更有效的教學**  
**Managing Rewards**

- 雖然期望理論的意圖之一為發展教學表現與外在獎賞二者之間的強烈連結，但無論如何辯稱這些努力可能是枉然。例如，Bok(1993)主張提供金錢獎勵以獎勵超負荷的班級教學行為之設計，可能產生以大量經費換取些微行為改變的結果。折而言之，對一些熱中校外顧問與研究工作卻忽視校內教學工作的教師，學校機構可能難以提供足夠的獎賞以改變其行為。
- 期望理論亦清楚主張內生性酬賞(intrinsic rewards)在激勵行為上扮演重要角色。Olson(1993)亦曾指出，傳統上學術生涯工作中的內生性酬賞一直被視為是生教師滿足感的核心因素。但鑒於高等教育中外生性酬賞則一向被認為是教師不滿意的來源(Bess,1981,Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1989)。因此，對大學教師而言，**內生性酬賞可能比特別重要**。準此以論，教師重視教學以及教學優良表現所生內在滿足之程度，對其行為可能說具有重要影響。

2020/7/19

**參 激勵更有效的教學**  
**Managing Rewards**

- 大學機構的規範與文化**對教師因教學優良所生的內在滿足可能具有重要影響。折而言之，大學教師常被社會化而不自覺認為學術研究是其生涯最重要的一部分。因此，若其服務的大學繼續強化此一觀點，則教師自然不會將其重點置於教學或教室課堂中的優良表現。反之，教師則會將其工作重點置於教學或教室課堂中的優良表現，進而從獲得內在滿足。
- 在實務操作層上，發展支持教學的校園文化，始於強而有力之文字化價值陳述聲明。此外，肯定教學價值之文化必須透過各種有形與無形的方式繼續加以強化。例如，加薪、優良教學獎、校長與系主任邀請優良教學卓越教師的聚會(Balden,1990)
- 如何取得外酬與內生獎賞二者之間的平衡，對有經驗的教育行政人員而言仍是一個兩難的困境**。舉其要者，例如：哈佛大學前校長Derek Bok(1993)即指出，為優良教學提供金錢誘因是不可能產生教師行為改變以證明花費支出的正當性。Bok同時表示大學提供的外酬獎賞是不智之舉，宛如金錢誘因是不重要的。
- 職是，大學若想要達成激勵教師有效教學的目標，**必須更加注意如何平衡外酬與內生獎賞的事項**。

2020/7/19

**肆 結論 ( p.121 )**

- 期望理論提出任何試圖激勵有效教學的努力必須**兼顧教師動機與教學技巧**之命題空稱。首先，本章建議各種既以增加教師努力於有效教學又足以幫助教師改善教學技巧的方法。
- 其次，更多的焦點專注於視教師教學為一個從確認主題到在課堂有效傳遞資訊的過程，亦即我們傾向於聚焦在實際課堂中教師的一切作為。因此，**有效的教學建立在良好課堂準備與為學生傳遞學習經驗的二種教師能力之上**。
- 最後，我們強調保持對校園變化與影響教師動機的環境改變敏感度之重要性。傳統上，北美高等教育機構一向維持的校園文化，鼓勵大學行政管理採自由放任的方式面對教師教學的問題。但期望理論卻建議這種取向對促進教師有效教學將是無效的；尤有進者，高等教育的決策者的主要責任之一為為教師的專業發展建立一個支持性組織文化與環境。更重要的是，決策者必須將**教師支持**(support of faculty)視為教師職涯成功發展與機構承諾高品質教學的一種投資(Olson,1993)。

2020/7/19

**肆 結論 ( cont. )**

- 大學機構對於影響教師教學角色的環境如何變化必須保持敏感度，在大多數大學中傳統的教學模式一向是由一位教師在一個班級中做決定，但在快速科技變遷下，單一教師將難以提供非同步或同步教室環境的課程，這將給大學機構利用科技產生很大壓力，因為它足以增加單一教師的生產力。對教師而言，藉由科技讓自己在新的教學環境中提高效能成為可能，但可能需要機構投資並加以訓練使用新科技。
- 但期望理論提醒我們，**當教師不熟諳新科技時可能較無動機**換除它，除非教師們相信他們的努力會導致有效的表現績效。
- 重要的是，高等教育機構行政管理必須認出，自己正面臨的挑戰已超越激勵個別教師成為自己班級中的有效教師。
- Bok(1993)主張今日美國大學正面臨的最重要問題是，是否將自己從個別教師教學機構轉型為教師共同努力幫助學生學習的共團體。但如果對高等教育的公共支持繼續「簡化」，可能就是一個特別困難的挑戰。教師一向是高度教學自主，激勵他們積極參與建立學習社群，可能是最大的挑戰。

2020/7/19



# 活動照片



# 2020.06.03 第十一次會議

## 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第四篇「機構條件如動機激發要素」，第十四章〈評量與評鑑的技術〉 Assessment and evaluation techniques

篇章出處：Stumpf, Steven A. & Rindova, Violina P. (1997). Assessment and evaluation techniques. In James L. Bess (Ed). *Teaching well and liking it* (pp. 268-284). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

引言人：文大教育系林于仙

## 正文摘要

### 7. 引言 (作者藉由一些問題，簡介本篇文欲探討的面向)

- (3) 我們怎麼看待成績呢？是藉由打分數，知道個人在生命中的相對位置的基本方式(內在動機為「要贏」、「要更好」)？還是一種控制與影響的工具，沒有成績就很難要求人們改進？或是，評量只是另一種回饋(feedback)，與完成一個任務後所獲得人們的回饋相差不遠。
- (4) 而學者是怎麼看待自己教學的評量與評鑑呢？是個分數、影響與控制，還是回饋呢？而且，大學教師會想知道自己的教學表現評量成績嗎？他們是否冷漠回應呢？
- (5) 若是這種冷漠存在於教師中，為使評量與評鑑的技巧能激發教師的動機，必須要轉變冷漠成為個人的興趣所在。

### 8. P.269-271 高等教育的評鑑

- (5) 在高等教育中評鑑是普遍的，且學者是以尊重的態度去做評鑑。
- (6) 但有人質疑評鑑方法的有效性，且每個教師有其獨特性、教學科目的獨特脈絡等等。過去有研究顯示，教師反應教學評鑑是由上而下的管控，是持續進步的最大障礙，只有10%的機構有有效的評鑑工具等。作者認為，此種質疑會限制評鑑提升教師動機的可能。
- (7) 作者認為針對個人化的而非督導者(supervisor)的評鑑系統導向，是最能夠提升動機、效能的方式。而大學教師接受評鑑結果為有效的(valid)的程度是評鑑方法提升動機的關鍵。**本研究想了解是什麼讓教師願意接受評鑑結果的訊息。**

### 9. P. 271-275 動機與評鑑理論

#### (5) 過去的觀點

有關過去評鑑與動機的研究，有來自不同的哲學或心理學領域，但重心皆以「人」為主，討論如何激發(stimulate)人們去做在做的事。它是來自於應用、工具取向的研究，以改善人們在機構中的表現。所以此研究取向著重行為的測量，而非理解行為背後的原因。例如教學成效



(teaching effectiveness)的測量方式會是有多多少學生認為教師「有組織地呈現課程內容」、「對學生有興趣」、或「公平地評分」。

因此多數評鑑動機研究視個體為對象(object)，視機構或行政人員為權威、正確判斷的來源。他們的假設可能有以下幾種：

1. 外部的評鑑比內部評鑑更客觀、
2. 評估是藉由標準化的資訊來確保客觀性、
3. 從知道個人能完成機構期望的程度，人能獲得價值感，因為機構操控著未來的結果

還有另一種觀點是從信息處理理論、及符號互動理論(symbolic interactionism)為基礎，企圖以回饋作為理解個人表現、自我調節(self-regulation)的來源。這樣的研究觀點認為人們珍惜回饋評鑑的訊息，以解釋人們行為。而這個基礎是評鑑的結果與訊息有被好好溝通傳遞，形成動機與評鑑的連結(linkage)，也有人翻譯「連鎖」。本文將在這些不同的觀點中，以大學教師的身分探討評鑑的角色。

#### (6) 動機與評鑑的連結(linkage)

以內在動機理論來說，它視回饋為影響內在動機因子，當回饋正向，教師提高內在動機；而當回饋負面，教師的效能感(perception of competence)會被減低。能提升效能感的教師評鑑會同時具備挑戰性以及愉悅性。

以公平理論(equity theory)來說，它視表現回饋為機構的公平性之中心。它認為人們重視獎勵，不只是因為獎勵滿足人，也因為人們的貢獻被承認。因此公平理論認為當評鑑是開放的、對於個體的貢獻表示尊重的、且內容呈現是豐富詳細的，那麼評鑑的價值高於評量。

期望理論(expectancy theory)認為評量幫助發展機構所期待的結果，也會使個體得到獎勵。但它被批評為理性的行為主義，即使它的基礎是認知理論，強調評鑑對偶然性的解釋、以及降低影響結果的不確定性。

自我效能理論(self-efficacy) 強調評鑑訊息如何被解讀、以及能力如何被轉化 以達到目標或理想。它分析教學過程的活動選擇與解決問題所付上的努力，不只看結果。

控制理論(control theory)則思考目標、評分標準、回饋等如何共同形成一個認知機制以左右教師動機。教師個人若積極尋求他所設目標，如何被回饋，他將展現目標導向、有動機、自我調節的教學狀態。此外，這個理論的重心從機構的控制，轉移至透過評量帶來個人的發展與學習。

以上的理論各有觀點與重心，但都帶來一個問題：什麼才是應有的評鑑標準？誰又該提供評量？

#### 10. 回饋的來源 (p.275-277)

究竟誰才是適當的教師教學評鑑者？Seldin (1989)研究發現通常系主任是評鑑的主導者，其次開始攀升使用率的方式是學生評鑑(rating)，還有同事的課堂訪視。

Seldin 的研究提醒我們使用多種評鑑方式來了解教學成效，而非只有一種。而本研究更關心評鑑的回饋如何帶來教師發展與成長、如何影響教師的自我意識與熱忱。而這與教師如何看待正面或負面的回饋有關。

另一位研究者 Siagian (1983)則發現學生的教學評鑑既不能影響教師對於教學的看法，也不能與教師對教學的自評相符；相反的，教師的自評較能與外部的評鑑者看法相符，但兩者都被視為不夠客觀的評鑑來源。

因此大部分研究教師教學評鑑的文獻發現，學生的教學評鑑主導了此方面研究，而研究者呼籲這樣的評鑑需要超越(問卷)測量的問題，將學生給的評鑑放入整體的系統格局(configuration)來衡量。

此外，回饋結果若要有意義，應該是由不同來源發出，並且給予不同程度的訊息性(informativeness)。下表總結不同來源的回饋所產生的動機-評鑑連結。

MOTIVATION TECHNIQUES 277

Table 14.1 Motivation-Evaluation Linkages by Source of Feedback.

MOTIVATION THEORIES	SOURCES OF FEEDBACK			
	Faculty Member	Teaching Process	Peers' Evaluations	Administrative Appraisal
Intrinsic Motivation	Competence enhancement	Most important motivating factor	Not relevant	Motivation reduction
Equity & Justice Theories	Comparison between own output and others'	Not relevant	Adjustment of comparisons	Perception of procedural justice
Expectancy Theory	Source of valences	Not relevant	Not relevant	Source of instrumentalities
Social Learning Theory	Self-efficacy enhancement	Self-efficacy enhancement	Vicarious learning	Vicarious learning
Control Theory	Continuous monitoring to adjust referents and behavior	Immediate feedback	Additional feedback	Adjustment of referents and behavior, if accepted

(可以發現以第一欄「教師自評」最能提升內在動機以及給予有意義的回饋；反觀其他來源則不一定)

### 11. 發現動機 - 評鑑的迷思 (四個) p.278-279

評量評鑑技術能產生有效的回饋，必須建立在事實之上，且「事實」是大學教師、他們的機構、專業領域所共同認可的。但大多數評鑑皆以機構的觀點來設計，而非被評鑑的個體之觀點。因此在現行學術機構對評鑑產生一些迷思，也是本文所欲挑戰的。

(3) 迷思一：評量評鑑技術(A&E techniques)存在理性的過程。

事實一：評量評鑑技術(A&E techniques)存在人性的過程。

人有自己的目標、進程，但也受團體的壓力、自我、情緒等影響。而被評鑑者很難認為評鑑者的判斷全然正確，尤其評鑑人並非如自己知道全部的情形與事實，僅是由外部的觀測做判斷。

(4) 迷思二：評量評鑑技術可以設計成為客觀的。

事實二：評量評鑑技術不能全然除去主觀。

(5) 迷思三：評量評鑑技術可以引發動機，因為人們希望知道自己表現如何，以改進未來的表現。

事實三：評量評鑑技術與內在動機是有衝突的。當它幫助提升能力與學習時，它可激發動機；但當它動搖自尊時，它降低動機。

(6) 迷思四：評量評鑑技術可從不同觀察來源提供獨立的評鑑。

事實四：評量評鑑技術不能提供獨立的觀察，但應包含多種來源的回饋訊息。

## 12. 研究的可能項目(agenda) p.280-283

除了以上的迷思是近年的研究開始關注的方向外，關於 A&E 還有一些新的議題。

(1) 過去問：機構如何因評鑑結果處置個體？現在應該問：個體如何處置機構？這關乎了自我管理、自我領導(self-leadership)、自我評量等議題，也反映究竟個體在教學中對於機構有多重要。這在激發動機上，是必要的一個考慮條件。

(2) 對於動機-評鑑連結的知識，如何引導評鑑的設計，是另一個重要議題。如果能了解這個知識，行政人員將能在評鑑與引起教師動機之間作好的選擇與設計。

(3) 誰來解讀與溝通評鑑的結果？藉由結果解讀，如何設計更個別化的評鑑系統，讓彼此的了解與對話增加？

(4) 承上，如何提高評鑑結果的接受度，引發更多改變的努力，也值得探究。

(5) 教學是互動、多變、現場即時的過程，但評鑑方式卻很少包含「現場」觀點。

### 導讀反思：

#### 1. 如何看待我的教學評量？

我曾將它視為是我教學規劃設計依據之一，如果給予的回饋與成績能真正反映事實。但，事實是什麼呢？我的、學生的、理想教學的、妥協的教學的？

#### 2. 想知道評量結果嗎？

也許正如文章的分析，評鑑的正面或是負面結果，會有相關。但我覺得更重要的是要問：你只想知道「結果」(只看成績高低)，還是結果只是一個「參考工具」，重要的是檢討反思。剛開始幾學期的我會想知道，因為我希望知道學生怎麼想，希望得到可以幫助改進教學的訊息，讓學生可以獲得更好的教學等等。但後來...

之前我在兩所公立學校兼任時，看評量結果，是苦甜參半。甜，是因為多數學生會欣賞我的課程規劃與專業，也被我的理念給感動，分數反而不重要了(因為主觀)。苦，因為有不理性的回饋，例如批評我的長相、也有不認真的學生，批評的項目是因為他們錯過了某些上課內容，但卻說我沒有提供之類的回饋。

此外，剛開始我會因成績高而高興，表示學生接受、肯定這些教學與規劃。但後來我明白一

件事，成績真的是最不重要的一件事，而是我自己的教學理念。所以若真要看結果，要看的是「理性的」質性回饋。但問題是，系統不會攔截不理性的回饋；而教師就算收到 100 條正面的回饋，1 條不理性的負面回饋，他的心情一樣會受影響，以致好久都不想看。所以我後來用「學生的平時與期末心得反思」 & 「觀察省思」來自行蒐集資料，學校系統上的結果也看，當參考。我自己的省察與熱忱才是我的動力，即使有些課學生給我的成績超高的，我仍覺得我自己可以有改進空間。但我需要學生的回饋來幫助我。

### 3. 文化大學的脈絡

- i. 來文化服務後，我變得很不想知道學生給我的評鑑成績。因為我曾看到某科某一班的意見，我大為詫異，我非常地認真為他們規劃的課程、也多次自費為他們請專業的業師來教學(因為那科與我的專業差很多)，卻因為學校沒有排電腦教室給我們(但需要上機操作)，我只好要求學生每組帶一台筆電來上課，而評鑑結果充滿學生們的惱怒批評~ 當然有學生給予肯定的意見，覺得老師很用心規劃課程，但我的心早已被學生的不理性意見給深深地傷害了。而不理性的學生，常常能左右許多沒意見的同學。(雖然後來系上評鑑，有外面委員看到我為每一科所設計的課程與教學，很讚嘆，但也挽救不了~!!) 所以，在文化，我變得不想知道結果。

- ii. 此外，通識課等的教師評鑑成績也會有相同的落差，例如我很認真規劃「品格典範導讀」的通識，也精心設計每一堂課的教學，學生不一定理解、評鑑給高分，而我的成績不是太高，只有 82, 83 左右，低於院&校平均。且評鑑成績會在會議上檢討。我本來是不會害怕檢討，因為若能理性看待回饋。

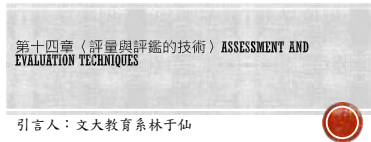
面對評鑑成績，一方面我很積極面對，分析問題，同時將我的教學理念包裝成文化學生較能接受的方式；另一方面卻讓我覺得需要不斷地妥協。我也不斷思考要如何看待這樣的評鑑？

4. 研究議題：誠如導讀文章所說，A&E 有許多議題可以研究，例如在國內的脈絡下，我發現學校所設計的學生評分無法給予足夠的訊息幫助我了解我想知道的各面向，我便自行設計蒐集意見的方法(過去在公立學校時，以真正了解我的教學帶給學生的影響&他們怎麼想。其實從我的研究所論文就是如此了)。

此外，評鑑並沒有辦法反映出一些看不見的機構條件，例如課程是否是我的專長？我願意支援機構的教學，但在評鑑上是否機構也願意支援我呢？

學校對於評鑑的目的究竟是什麼？還有，誰來評鑑「教師評鑑」的有效性呢？在評鑑的過程中，教師們能有發聲的機會嗎？等等都值得探究。

也許當有人做教師評鑑的 meta 研究，能獲得廣大迴響？



## 一、引言

- 1. 我們怎麼看待成績呢？  
一種控制與影響的工具 vs. 另一種回饋 (feedback)
- 2. 怎麼看待自己教學的評量與評鑑呢？
- 3. 若是冷漠存在於教師中，要如何轉變冷漠？

## 二、高等教育的評鑑

- 1. 尊重的態度去做評鑑
- 2. 有人質疑評鑑方法的有效性
- 3. 大學教師若越能接受評鑑結果為有效的 (valid)，評鑑提升動機的機率越高。  
所以本研究想了解是什麼讓教師願意接受評鑑結果的訊息。

## 三、動機與評鑑理論

- 1. 過去的觀點：著重行為的測量，而非理解行為背後的原因
- 2. 他們的假設可能有以下幾種：
  - 外部的評鑑比內部評鑑更客觀、
  - 評估是藉由標準化的資訊來確保客觀性
- 從知道個人能完成機構期望的程度，人能獲得價值感，因為機構操控著未來的結果

## 三、動機與評鑑理論

- 內在動機理論：教師評鑑會同時具備挑戰性以及愉悅性。
- 公平理論：當評鑑是開放的、對於個體的貢獻表示尊重的、且內容呈現是豐富詳細的，那麼評鑑的價值高於評量本身。
- 自我效能理論 (self-efficacy) 強調評鑑訊息如何被解讀、以及能力如何被轉化以達到目標或理想。它分析教學過程的活動選擇與解決問題所付上的努力，不只看結果。

- 以上的理論各有觀點與重心，但都帶來一個問題：  
什麼才是應有的評鑑標準？誰又該提供評量？

#### 四、回饋的來源

- 究竟誰才是適當的教師教學評鑑者？
- 過去皆由「學生評鑑」主導
- 研究者呼籲這樣的評鑑需要超越(同志)測量的問題，將學生給的評鑑放入整體的系統終點(configuration)來衡量
- 動機與評鑑的連結(linkage)：發現以第一列「教師自評」最能提升內在動機以及給予有意義的回饋；反觀其他來源則不一定

#### 五、動機—評鑑的迷思

- 迷思一：評量評鑑技術(A&E techniques)存在理性的過程。
- 事實一：評量評鑑技術(A&E techniques)存在人性的過程。
- 迷思二：評量評鑑技術可以設計成為客觀的。
- 事實二：評量評鑑技術不能全然除去主觀。

#### 五、動機—評鑑的迷思

- 迷思三：評量評鑑技術可以引發動機，因為人們希望知道自己表現如何，以改進未來的表現。
- 事實三：評量評鑑技術與內在動機是有衝突的，當它幫助提升能力與學習時，它可激發動機；但當它動搖自尊時，它降低動機。
- 迷思四：評量評鑑技術可從不同觀察來源提供獨立的評鑑。
- 事實四：評量評鑑技術不能提供獨立的觀察，但應包含多種來源的回饋訊息。

#### 六、研究的可能項目(AGENDA)

1. 過去問：機構如何因評鑑結果處置個體？現在應該問：個體如何處置機構？
2. 對於動機-評鑑連結的知識，如何引導評鑑的設計
3. 誰來解讀與溝通評鑑的結果？藉由結果解讀，如何設計更個別化的評鑑系統，讓彼此的了解與對話增加？
4. 承上，如何提高評鑑結果的接受度，引發更多改變的努力，也值得探究。

#### 七、導讀反思

1. 如何看待我的教學評量？
- 我曾將它視為是我教學規劃設計依據之一，**如果給予的回饋與成績能真正反映事實**。但，事實是什麼呢？我的、學生的、理想教學的、妥協的教學的？

2. 想知道評量結果嗎？
- 如文章的分析，與評鑑的正面或是負面結果有關，但我覺得更重要的是要問：你只想知道「結果」(只看成績高低，還是結果只是一個「參考工具」，重要的是檢討反思??
- 剛開始幾學期的我會想知道(結果)，因為我希望知道學生怎麼想，希望得到可以幫助改進教學的訊息，讓學生可以獲得更好的教學等等。但後來...

### 當「結果」不是好的參考依據.....

- 之前我在兩所學校兼任時，看評量結果，是**苦悶參半**，甜，是因為...
- 苦，是因為...
- 此外，**剛開始**我會因為成績而高興，表示學生接受，肯定這些教學與規劃，但**後來我體會一件事，成績真的不是不重要的**一件事，而是我自己的教學理念，所以評量並非**結果，重要的事，理解的人，要懂問題**，但問題是，系統不會翻載不理性的回饋。
- 所以**最後**我用「學生的平時與期末心得反思」&「觀察省思」來**自行蒐集資料**，學校系統上的結果也會，當參考，**我自己的省察與體悟**才是我的動力，即使有些課學生給我的成績超高的，我仍覺得我自己可以有改進空間，**但需要學生的回饋來幫助我。**

### 文化大學的脈絡

- A. 來文化服務後，我變得**很不想知道**學生給我的評鑑**成績**。因為我會看到某評第一名的意見，我以為很高，我非常地**這**為他們規劃的課程，也**不**太**這**為他們課業重的當腳來想(因為那時候我的專業很重)，**但因為學校沒有跟電腦**這套我們(但需要上機服務)，我只好看學生每個帶一包筆電表上課，而評鑑結果充滿學生們的**編造批評**—當然看學生給予肯定的意見，覺得老師很用心規劃課程，但我給一半已經學生的不理性意見如深深地傷害了，而不理性的學生，常常能在許多意見的同學。
- (雖然後來有外面委員看到我的課程與教學，給予肯定，但又如何呢?)
- 所以，在文化，我變得**不想知道**結果。

- b. 此外，這個課等的教師評鑑成績也會有相同的落差，例如我曾經展現到「品格與領導」的議題，也精心設計每一堂課的教學，學生不一定理解，評鑑給高分，而我的成績不是太高，只有82-83左右，低於院&校平均，且評鑑成績會在會議上檢討，我本來是不會害怕檢討，因為若能理性看待回饋。
- 面對評鑑成績，**一方面我很積極面對**，分析問題，同時將我的教學理念包裝成文化學生較能接受的方式；**另一方面卻**讓我覺得**需要不斷地妥協**。
- **所以我也**不斷思考**要如何看待這樣的評鑑???**
- **(各位老師有什麼想法呢?)**

### 未來研究議題

- 在國內的脈絡下，我發現學校所設計的學生評分**無法給予足夠的訊息**幫助我了解我想知道的各方面，我自行設計蒐集意見的方法(過去在公立學校時，以真正了解我的教學帶給學生的影響&他們怎麼想，其實從我的研究論文就是如此了)。
- 此外，評鑑並沒有辦法反映出一些看不見的機構條件，例如課程是否是我的專長？我願意支援機構的教學，但在評鑑上是否機構也願意支援我呢？
- 學校對於評鑑的目的究竟是什麼？還有，誰來評鑑「教師評鑑」的有效性呢？在評鑑的過程中，教師們能有發聲的機會嗎？等等都值得探究。
- 也許當有人做教師評鑑的meta研究，能獲得廣大迴響？

# 回饋

高博銓

## 1. 建構能夠平衡個人取向和督導取向的評鑑系統

雖然發展針對個人化而非督導者(supervisor)觀點的評鑑系統，是最能夠提升動機、效能的方式。但以目前講求績效評鑑的發展趨勢，誠難完全以教師個人化的取向來實施評鑑。

然而本文所提出採取以動機與評鑑連結(linkage)的思維模式，卻是未來高等教育教學評鑑革新方向的藍圖，特別是評鑑的訊息能廣納教學利害關係人的回饋訊息，作為理解個人表現、自我調節(self-regulation)的依據，而若能借鏡認知治療學派的觀點，以正向、積極的態度來檢視回饋訊息，則較可能提高內在動機，尤其是當回饋是正面時，教師的效能感(perception of competence)會明顯提升，而能提升效能感的教師評鑑會同時具備挑戰性以及愉悅性，評鑑對個人而言，更具意義。

## 2. 正視評鑑迷思所可能產生影響

本文分析動機－評鑑的迷思，指出評量評鑑技術能產生有效的回饋，必須建立在事實之上，且「事實」必須植基於是大學教師、他們的機構、專業領域所共同認可的。但大多數評鑑皆以機構的觀點來設計，而非被評鑑的個體之觀點。因此在現行學術機構對評鑑產生一些迷思。

針對作者所提出來的四點迷失，確實值得正視。評鑑應是奠基在有限理性，評鑑者與受評者的訊息掌握和觀點，必然存在落差，但若能藉由更多元的方式且以個人教學專業的成長為溝通的目標，則能有效地縮短此落差，真正讓受評者受惠於評鑑。進而言之，受評者在此過程中所獲得的訊息回饋，必然有部份訊息是不盡人意，甚至負面的內容，但溝通、解讀、詮釋過程中，若能以成長型的思維模式來看待，而不是採取防衛心態，認為是威脅或質疑，則能有效緩解評鑑的壓力，獲致雙贏。



謝謝于仙老師擔任兩個篇章的引言，此篇內容很有趣且老師所提問之問題發人深省。教學評鑑成績屬於教師評鑑與教師升等指標的一環，關乎大學教師如何看待自己對教學的付出與努力，是大學教師切身相關的重要議題。

就讀博士班時，各大學的教學發展中心剛起步，教學評鑑制度成為教學發展中心的首要任務，因此博士論文便是探討大學教師的教學評鑑。但當時主要是探討各所公立大學的教學評鑑制度設計，包括各大學如何提升學生的填答率，以及如何設計教學評鑑指標內容等。記得當時的研究結果發現大部分學生其實並沒有很認真填答教學評鑑量表，因為學生一個學期通常修讀二十多個學分，大概十多門課，要填寫這麼多份相同题目的量表對他們而言是個無聊的負擔，因此大多全部勾選5或1(很好或很壞)，再不然就是全部勾選3(普通)，甚至理工科的學生有人研發電腦外掛程式幫忙填寫問卷。由此可知學生的填寫意願不高，但若規定學生一定要填寫才能看到自己的成績又違反法律規定，因此大學多祭出抽獎活動或提早選課之優待鼓勵學生填寫。可想而知，教學評鑑的結果其實並非全然客觀。

再者，當時的文獻多探討影響教學評鑑的分數，其中學生們對教師的第一印象與教學評鑑成績成正相關，在目前形象當道的時代裡，教師除了重視教學內容外，也得經營個人形象，因此教學評鑑成績被很多人批評為是受歡迎教師的評鑑而非實質的教學評鑑。為了提升教學評鑑的公平性，我記得當時有一所公立大學設法讓教學評鑑的题目能兼顧學校要求與教師需求。將教學評鑑調查題目分為兩部分，一部分為基本題(是學校要求一定要調查的內容，也就是學校想掌握的教師教學基本績效與能力)，一部分為教師自選題(為教師依據其課程設計與特色，想要了解的學生學習感受)。其調查結果一方面能讓學校掌控基本的教學績效，一方面又能讓教師依據課程特色蒐集自己想了解的學生感受，所獲得的成績也會比較客觀一些，不會因為题目的設計不符不同課程的情形而產生不公平的現象。

至於老師所提問的如何看待成績和如何看待教學評量結果方面，其實我覺得隨著社會經歷的增長，會慢慢體會到社會上的評價其實多半是主觀的，所謂的客觀其實也只是多數人或當權者採用的觀點。也許有些人會覺得成績的評價權具有控制與影響學生的能力，但如果從教育的觀點，也許從學生本身的能力與付出，依據其成長需求給予回饋對其成長才具有實質的幫助。我想大部分老師得知自己的教學評鑑成績和學生回饋前都會緊張，尤其當自己對課程與學生付出很多時，通常會希望自己的用心獲得同等的回應。但教書幾年後我逐漸體會到，教師心中的用心與認真，與學生對於課程收穫的期待不一定相同，也許教師認為很用心規劃授課內容，付出額外時間給予學生指導是最重要的，對教師而言也是犧牲最多的付出，但對學生來說，尤其是以通過課程為目標的學生而言，能在其忙碌的大學生活中輕鬆獲得高分或是有個人展能的機會才是最重要的。曾經有一段時間我也很懷疑如此用心備課是否值得，學生感覺上只想順利過關拿到高分，但後來我想很可能是因為時代變了，學生學習的方式和喜好也變了，也許重點在教學方式的創新與運用學生喜愛的學習方式引發學生的學習動機與興趣。

# 活動照片



# 2020.06.23 第十二次會議

## 引言稿

導讀經典：《教得好又高興：激發大學教師有效地教學》

導讀篇章：第六篇「總結」（Summary）第20章〈培養教師的教學動機—教師發展的方法〉  
（Fostering Faculty Motivation to teach: Approaches to faculty development）

篇章出處：Mckeachie, Wilbert J. (1997). Fostering Faculty Motivation to teach: Approaches to faculty development? In James L. Bess (Ed). *Teaching well and liking it* (pp. 407-423). Baltimore, PA: The John Hopkins University Press.

引言人：臺師大教育學系湯仁燕

### 一、前言（p.407）

- 關注員工的福祉和生產力，組織才能受益。
- 教學就是教師付出最多時間和精力的活動，大學能支持教師的發展及其教學品質，大學才能真正受益。
- 在政策和實務上，對於教師的發展很少借助有關於教學動機的知識做為指導。
- 本章根據動機的知識，舉出常見的教師發展活動加以檢視，藉以區辨能促進教學動機的教師發展活動與壓抑教學動機的教師發展活動。

### 二、教師發展的三個觀點（p.407-410）

關於教師發展觀點之不同，取決於採用組織的觀點、專業發展計劃的觀點，還是教師本身的觀點。

#### （一） 組織的觀點：人力資源管理

- 從組織的觀點來看，教師發展被視為是一種人力資源管理。重視組織中人員的招募，甄選，分派，動機，報酬，運用，服務，培訓，發展，晉升，離職和退休。
- 從組織的觀點來看，教師發展的任務，是去創造和維持一種與組織的使命相一致的組織氣氛，亦即一種強調教學質量的氛圍。
- 大學是服務的提供者，不是商品的生產者。與商品相比，服務是無形的。學生從我們的課程和課程中獲得的助益以及教師從專業發展活動中獲得的助益，都難以客觀化。在服務型組織中，消費者是生產和交付的積極參與者。因此，學與教是教學過程不可分割的組成部分，教育的完成要靠學習者與教師互動，或者至少要與教師準備的環境和材料互動。這對於教師的發展尤其重要，由於成果是無形的，而且參與非常重要，因此任何的措施都必須著重於教育過程，而不僅僅是其產品。特別是，我們可以檢視參與者（教師和學生）的經驗，以獲取有關組織氣氛特性的線索。當這些經驗是積極正向的，就可以推斷出一種支持教學的氛圍。

#### （二） 教學中心的觀點：專業發展

- 在大學的教學中心從事教師發展和教學改進工作的人，通常將其任務稱為專業發展。這些人

透過特定的出版物、研討會和組織來執行其工作。

- 馬西斯 (Mathis) 將教師發展的目標定位為「使教師在特定機構中，保持並提升其專業能力，以履行其具備的多重角色所擔負的義務」(Mathis, 1982)。教師發展的面向廣度，涵蓋教學發展、組織發展和個人發展，但通常最受關注的是教學發展。
- Menges 和 Brinko (1990) 提出三向度的模式，用以作為計劃和評估教師發展成果的參照。第一個向度是時間性，是指生涯階段或經驗值。從學員 (研究生) 到名譽教授，不一而足。第二個向度指涉教師所扮演的角色，即教學，學術創作，服務和個人角色，教師發展活動應針對其所擔任的特定角色而展現。第三個向度涉及針對教師發展活動的組織層次，範圍從個別教師，到組織中的特定單位，以至學術社群和非學術社群。這樣的模型有助於確定教師發展方案的目的和參與者，但卻並未直接面對動機的課題，也未包含非教師成員，即非學術人員，行政人員和學生。

### (三) 教師的觀點：應對和成長

- 從教師的角度來看，“教師發展”應該使教師能夠更有效地應對工作中的日常需求，使其保有工作以外生活所需的寶貴時間和精力，藉由個人的和專業上的發展，增進其在智性、成就和自尊的心理感受。如能把焦點放在教學上，其重要性一點也不會少於學術工作的其他層面上。
- 教師本身可能會對專業發展採取一種務實的看法。教師工作具有多重的要求，需要較廣泛的能力，藉以回應不同的人員，諸如學生，同事，行政人員和許許多多的一般大眾。
- 教師發展應重視其為機構服務與為個別教師服務之間的微妙平衡。通常教學改進活動較可能就教師整體考量而規劃，其中包括針對新進教師導入課程，以及標準化的課程評估反饋。在這樣的整體考量情況下，個人動機的課題很可能被忽略。教師的發展常常使教師成為他人辦理活動的客體對象，使教師侷限於作為受訓者，接受者和服務對象的角色。關注於動機，將有助於聚焦在教師的觀點，亦即，更關注人們工作生活中的壓力、滿足感和效率的經驗。

上述這些觀點——人力資源觀點，專業發展觀點和教師自己的觀點——可以在三個人員群組的職責中加以區分。高層行政人員負責闡明組織的任務並確定人力資源管理政策，他們建立架構，設定組織環境氣氛，並承擔教師發展活動的費用。教師發展專家負責設計並提供服務，教師則是預期的受益者。然而，這些責任並不像看起來那樣的區隔。正如下文所言，當教師自己承擔一些增強教學動機活動的設計和實施責任時，效益就會增強。

## 二、教師發展方案設計、執行和評估的原則 (p.410-412)

- 前面的章節對培養教師教學動機提出了各種主張。在此，根據這些理論主張列出有關教師發展方案設計、執行和評估的原則，並用以作為常見教師發展方案和服務的檢視框架。

### (一) 教師發展方案設計的指導原則

- (1)任何培養教師教學動機的課程都應：(a) 突顯期待的價值；(b) 提供選擇性並儘量減少控制；(c) 體認教師的感受和觀點；(d) 傳達讚賞和積極回饋 (第 4 章)。
- (2)教師發展方案應發展與組織氣氛相一致的教師目標 (第 7 章)。

- (3)教師發展方案應緊密以教學為中心而設計，作為正式的機構目標，並應掌握足夠的資源以強化適宜的教學氛圍（第 10 章）。
- (4)教師發展方案的成員應展現自己的學習樂趣（第 5 章）。
- (5)教師發展方案應設計成為一種有感的學習模式，方案的內涵（時間、空間、人員）要能讓參與者激起期待的感受和行為（第 6 章）。
- (6)計劃人員應與教師合作，在設定目標的過程中合宜運用回饋，在達成目標時讚揚教師（第 8 章）。

## （二） 教師發展方案執行的指導原則

- (1) 教師發展方案的活動應 (a) 有明確的目標並提供即時回饋；(b) 審慎地激發他們挑戰所需的技能；(c) 隨著能力的增進而變得越來越具有挑戰性；(d) 鼓勵專心並避免分散注意力（第 5 章）。
- (2) 溝通時應與正向的刺激與期望的結果相聯結，而表現期望的行為時應予增強（第 6 章）。
- (3) 培訓方案應協助教師達到短期、切合實際的目標（第 7 章）。
- (4) 活動應將教師引介給新的工作小組，例如跨部門小組，也要推介能獲得教學回饋的新資源（第 10 章）。
- (5) 活動應使同儕和學生的協助角色合法化，並努力達致“相互的主體性”（第 3 章）。
- (6) 在處理評估和評量的教學系統時，活動應 (a) 強調評估資訊的多重來源，統合來自不同來源的資料；(b) 根據機構標準檢視有關個人的資訊（第 14 章）。

## （三） 教師發展方案評估的指導原則

- (1) 在參與方案活動時，應能使教師 (a) 感到自己參與並投入其中，以至於無感於時間的流逝；(b) 覺得活動令人滿意；(c) 從參與中察覺到自我擴展的感覺（第 5 章）。
- (2) 在即時評估和後續評估中，教師應指陳 (a) 他們的行為已改變，且達到預設的目標 (b) 他們對組織氣氛的知覺已改變，且朝著方案所陳述的氣氛而改變（第 6 章）。
- (3) 由於參加了方案活動，教師應指陳他們感到更有自主性，更有能力，並更能與他人相繫（第 4 章）。
- (4) 參加方案活動後，教師應指陳 (a) 越來越相信他們的努力將導致成功；(b) 更相信成功將導致更多他們尋求的積極成果（本卷第 7 章）。
- (5) 參加方案活動後，教師應指陳 (a) 對目標的高度個人承諾；(b) 實現目標的成就感。且在個人設定的目標能高於組織設定的一般目標（第 8 章）。
- (6) 參加方案活動後，教師應指陳他們可獲得更好更有用的訊息，以作為有關教與學的反饋（第 10 章）。
- (7) 在對評估系統做評價時，教師應指陳他們認為這評估系統對個人有用（第 14 章）。
- (8) 應聘請外部評估人員進行形成性和總結性的方案評估（第 10 章）。

## 三、對三個教師發展方案的結構性評論（p.412-421）

- 根據以往的文獻，學校為本的教師發展方案，以下列活動最為普遍：工作坊和研討會（包括新教師導入培訓）、個人諮詢、經費獎勵（用於教學改進計畫和表彰典範教學）、資源材料（例如書籍、時事通訊和影片）和同儕互助（包括指導和輔導）。
- 以下描述虛擬三類型教師發展方案：(a) 教師導入工作坊；(b) 教學諮詢方案；(c) 教學獎勵計

畫。在說明方案的內容後，再指出該方案何以能或不能促進教學動機，並根據動機理論提出改進建議。

## (一) 一所綜合大學的新教師導入培訓方案

### 1. 方案規劃

- 所有新任終生制招聘人員都被告知，根據他們的新合約，其第一項職責是參加為期兩天的迎新導入培訓。
- 該方案由大學教學中心和學術副校長辦公室共同規劃。
- 導入培訓方案安排在課程開始之前，目的是使教師了解學校的文化和價值觀，讓他們相互認識並介紹主要行政人員，並增進他們的教學技能。

### 2. 方案實施歷程

- 所有新教師至少參加了部分的入職培訓，事實顯示，只有幾位因家庭住房和子女入學安排而短暫缺席。

#### ● 第一天的活動

- 起始的內容包括有關薪資和福利、停車、學生服務、校園安全等等的簡報。之後，教師只問了幾個問題，並對未來要一起工作的行政人員表示感謝，並期待這些演講者提供的資料會有所幫助。
- 上午的活動因為學術副校長要參加其他已延宕的緊迫事務而提早結束。
- 午餐是以教師“參照小組”方式安排，跨學系的編組也打算在接下來的導入培訓中維持原樣，並在這學期的後續會議上再次開會。
- 下午，教職員工參觀教學中心和圖書館，聽取有關教學服務和設施的介紹。參觀行程中還有校園博物館和足球場，特別令人印象深刻的是圖書館的多媒體互動技術展示。

#### ● 第二天的活動

- 上午專注在教學，首先由教師發展中心成員主講。教學中心主任引用了學校手冊中的任務說明，強調大學對教學的致力投入。接著由公認的傑出教師組成的資深教師小組說明他們在發展自己的教學方法時的得失成敗。他們也參與了參照小組的討論，對於最適合特定學科的教學方法有熱烈的討論。
- 午餐時學術副校長談話，強調高質量教學對留住學生的重要性，學術副校長最後還敬告教師不要放緩學術研究計劃，因為學術研究能提高教學的活力，也對續聘、升等的審查至關重要。
- 下午是從幾個新教師的學術研究資源問題開始，教師發展中心主任說明行政部門中誰負責這些資源，並同意盡早在學期初就安排有關主題的研討會。然後，教師以數小時的時間專門用於微型教學練習，在參照小組中以自己的專業相互教導學習，演示特定的教學技能，這些技能由小組輔導員分配，小組輔導員是教學中心人員。這些技能包括清楚的解說，建構挑戰性的例子，提出需要複雜思考的問題，提供即時反饋等等。當教師們評論微型教學錄影，並討論他們的教學差異時，也引發許多不傷大雅的笑料。
- 下午的活動尾聲宣布了後續會議。一個月後，學生服務主管將提供關於學習型態的研討會，並介紹診斷學生學習風格的技術。另一項計劃中的活動是教師參照小組的午餐聚會，在這裡頭，教師將能說說他們在第一個學期教學的喜樂和挫折。

### 3. 方案評價

- 從參與者回收的意見調查顯示對所有活動均具有正面評價。教師表示讚賞導入培訓時的接觸，



感覺獲得了有關機構資源的寶貴資訊。

- 少數人批評學習型態研討的實用性，儘管其在理念上具有啟發性。
- 教師認為參照小組的團聚有助解決他們的焦慮，因為在每天面對教學的時間逼迫下，大多數人尚未開始研究計劃，當他們得知別人也有同樣的困境時，他們較不會感到內疚。

#### 4. 方案評論

##### ● 優點

- 這個導入方案值得讚許。它起始得早，恰好是在教師想與大學的管理人員會面，並在他們制定教學計畫而需要樹立信心的時候。
- 教學中心在舉辦研討會時展現其能見度，參照小組幫助教師與其他新教師建立了聯繫。
- 所有活動結果都很出色，參與者的評價總體上是正向的。微型教學是主動學習的生動體現，運用了教師自身專業領域的內容且有即時反饋。當教師回想他們特別難忘的教學經驗時，學科內容總是起著主要作用。教師能對課程中的學科內容掌握得更深度，往往是界定令人難忘的（激勵性的）教學經驗的部分原因。微型教學是使教學改進活動能聚焦在學科領域的一種適當工具。

- 缺點：儘管有上述這些優點，但就動機研究和理論得出的原則而言，該方案有許多缺點

- 首先，在教師忙於安頓下來時安排導入，而這樣的參與可能會降低他們的控制感和自主感。
- 其次，導入培訓的內容傳達了有關組織使命和氣氛的混雜資訊，院長對教學的重視被學術副校長對學術研究的重視削弱了。也使得教學中心主任要持續專注於教學任務時，便難於回應教師對學術研究的關注與支持。
- 第三，導入培訓的形式傳達出關於責任和權力上動機失調的訊息。這種形式意味著，管理人員，行政人員和資深教師是新教師獲得資訊和指導的專家，也意味著在這種情況下教職員工幾乎無可作為。實際上，許多新教師確實具有其有趣且相關的專業背景，但卻未曾嘗試運用他們的技能和經驗。此外，在方案進行期間，學生也未現踪影。
- 最後，活動是基於小組的，沒有機會診斷個人的需求和興趣。教師沒能確定自己的目標，也沒能監控實現這些目標的進度。

- 總結言之，(a) 導入培訓的時機；(b) 關於教學重要性的各種信息；(c) 方案對專家報告的依賴；以及 (d) 未能確定教師在導入培訓和後續活動可以追求的個人目標，這些都導致了教師的立場觀點未得到好的照應。

#### 5. 改善之道：這個導入培訓方案如何能更加體現提高教學動機的原則？

- (1) 方案的計畫人員應就他們希望傳達的機構使命和文化之特有屬性達成共識，然後以此對導入方案的訊息和活動進行構架，要能始終如一地反映這些屬性。教學中心應要到足夠的資源，以幫助教師達成這些任務（本卷第 10 章）。
- (2) 教師應該是計畫小組的一部分成員，即使這會使導入方案延遲一兩個星期。他們可以提議各種活動，以便讓參與者做有意義的選擇。新教師應以同時作為成員和催化者的身份參加，以使活動能符應其以往的經驗。中心人員應認同教師表達的感受和反饋，在必要時修改時程表和主題內容（本卷第 4 章）。
- (3) 應鼓勵參與者發展個人目標並參與促進這些目標的活動。中心人員應協助教師選擇目標，檢核其目標與機構的任務是否相符，並應讚揚教師在實現目標方面所取得的進展，而不僅

僅是鼓勵他們參加會議而已（第6、7、8章）。這必須要讓中心人員與教師之間增加互動，包括後續的接觸亦然。

- (4) 教學中心的人員和資深教師，作為領導者的角色，應避開作為專家的立場，轉而與教師一起作為學習者（本卷第5章）。
- (5) 對方案的評估，在方案結束的當下和幾個月後都應進行，應該包含問卷調查或者進行訪談（最好由未直接參與方案的人員進行）。訪談員應探詢教師達成其個人目標的程度（本卷第8章），他們對所完成任務的吸收和滿意程度（第5章）以及他們對自主性、能力及與他人的聯繫等方面增長的知覺（第4章）。

## （二）一所文學院的教學諮詢方案（p.417）

### 1. 方案規劃

該文學院的教師一直擔心，學生的教學評鑑會在人事審查中任意使用。他們也認為學生評鑑對教學改進幾乎沒有幫助。因此，教師進行投票通過了一套課程評鑑的統一程序，並提出一項教學諮詢方案。

### 2. 方案實施歷程

- 所有課程的學生都要完成相同的十個項目課程評鑑。這些項目建置了一套標準，以便相同類型的課程可以進行比較。
- 評鑑結果將傳給系主任、院長、人事審查委員會以及教師。教師可選擇其他項目添加到裡頭，添加項目的結果僅呈現給教師。
- 教學發展中心訓練教師作為同儕諮詢人員，諮詢人員與希望討論其課程評鑑的教師會面，諮詢人員會根據相關標準來解釋評分。針對學生評分不符標準的項目，諮詢人員將提供一些教學技巧，以提高將來的評分。教師也必須在下一學期的教學中再次檢核，以進行進一步的諮詢。

### 3. 方案評價

- 許多教師同意參與該方案，他們也認為諮詢非常有用。但很少有教師會運用後續的指定諮詢。
- 系主任、院長、人事審查委員會對於有效教學可用證據的質量越來越感到滿意。

### 4. 方案評論

- 優點
  - 此方案的優點之一是它強化了教學的價值，並且也強化了教學效能適切證據的必要性。
  - 此方案透過使用同儕作為諮詢人員來培養同事之間的關係，因為諮詢本身是私下進行的，結果也僅回饋給教師，所以能維持信任度。
- 缺點
  - 較多的問題來自此方案的雙重目的：增進學院的人事審查系統以及改進教學。前者比後者更受到關注是顯而易見的，諮詢人員在討論評鑑結果會連結到校園規範中的“既有陳規”（received wisdom）。所提供的評鑑改進建議與其他教師的關連要甚於個人目標的關連。人事審查的資訊質量有所提高，但有利於後續諮詢的資訊質量卻下降了。
  - 系主任、院長、人事審查委員會對評鑑資訊充滿信心，這是一個加分項。危險是他們會將重點放在學生的評分上，並做為衡量教學效能的唯一標準。
  - 簡而言之，與滿足個別教師的需求相比，該計劃在實現機構目標方面似乎更加成功。

### 5. 改善之道：此方案要如何結合動機原則，以便更忠實地反映教師的觀點？

- (1) 諮詢可以從諮詢人員和教師共同選擇想要改進的目標開始，諮詢人員探詢教師針對特定目



標的理念，並討論教師認為切合實際的目標調整。然後，他們可以選擇相關的調查項目以及其他資訊來源，例如課堂參訪和與學生的訪談（本卷第 4 和第 8 章）。收集資料後，不僅要與學校標準進行比較，而且還要與教師以前的期望表現水平進行比較（本卷第 14 章）。此外，可以讓教師參訪那些成功達到類似目標的同事課堂，或者閱讀有關他人如何實現這些目標的公開報告（本卷第 6 章）。因此，成功的目標和標準來自持續性的對話，而不僅僅是接受上級的既定內容（本卷第 3 章）。

- (2) 諮詢的關係應隨時間而延長。設定目標之後，第一步就是嘗試進行細微的修正。評估應該在學期初期立即進行，而不是僅在學期末進行。隨著技能的提高，目標應變得更具挑戰性（本卷第 5 章）。獎勵和其他酬賞應該取決於改善的證據，而不是只因為有參與（本卷第 6 章和第 8 章）。這會需要教師和諮詢人員之間進行一系列的互動，可能還會延續幾個學期。一旦教師掌握了自我評估的技巧，對諮詢人員的需求就會減少或消除。
- (3) 在評估該方案時，應詢問教職人員與教學有關的訊息，其質量和效用與一年之前可獲得的相比較（本卷第 10 章）。還應該要求教師對資訊的有用性進行評定，包括（a）用於個人目的，（b）用於機構目的（本卷第 14 章）。

### (三)一所研究型大學的教學獎勵計畫（p.419）

#### 1. 方案規劃

- 即使學費的上漲和研究的外部資助減少，這所旗艦州立大學的校長仍舊重申其對教學投入的承諾。由校長籌集資金，用以獎勵教學卓越講座，聘任為期三年，包括當年的薪水補助和用於支持教學創新的津貼。
- 另設有獎金頒發給每個學院的傑出教師。總的來說，每年大約有 20 個獎項。

#### 2. 方案實施歷程

- 獎項的提名（包括自我提名）由院長提交給遴選委員會，委員會評估教師為呈現其教學質量而提出的證據檔案。
- 遴選委員會評選後發出結果函，讚揚所有提名人的傑出表現，即使未得獎的人也同樣給予讚揚。
- 儘管有關提名人數及其特質的資訊並未公開，但其間的競爭被認為是激烈的。然而，提名人數似乎正在減少，並且有幾位未得獎的提名人對程序和標準提出了疑問。他們質疑遴選過程中帶有性別和種族偏見，並認為大多數獲獎者來自教授特定課程的少數教師，他們擔心這些獎勵的存在，可能會減少旨在通過一般績優評估系統獎勵教學的資金，而在這系統的教師係要求以提高教學效果的資料而獲得有關薪資調整比率的參照。

#### 3. 方案評價

- 教職員工對獎項的公平性以及準備教學檔案需要大量精力的擔憂，都促使他們不去申請，他們將把精力投入到教學獎勵計畫以外的其他地方去。

#### 4. 方案評論

- 優點：這樣的傑出教師獎勵計畫有很多值得推薦之處
  - 獎項及其公開性傳達給教師和一般大眾該大學重視教學。
  - 該計畫中的獎項，無論是金錢價值還是得到同事和行政人員的認可皆具有重大意義。
  - 申請人在如何構建申請資料上有很大的自由裁量權。
  - 教學中心在教師準備申請資料時提供協助，以此來彰顯他們重視教學的角色定位。
- 缺點

- 由於考量到遴選程序的保密性，使得該計畫的公平性未能展現。
  - 教師質疑它消耗了可用於其他方式獎勵教學的資源，例如增加基本薪資的經費。
  - 申請過程需要大量的作業；獎項很少，而且看來某些類型的教師較其他類型的教師受到偏愛。教師覺得能贏得的機會難以估計，也不確定職業生涯中是否會長期受益，可能使教師將這段時間和精力投入到出版物或研究經費的申請。
  - 該程序還傳達了這樣的信息：儘管有些教師獲得特別的認可，但大多數教師卻沒有。因此，該計畫促進競爭而不是共同合作，這很可能與行政人員尋求強化的價值觀相反。
  - 教學中心的介入也是有問題的，當教學中心與使教師失去信心的計畫關聯在一起，就可能損害其信譽。
5. 改善之道：為了提高該計畫在激勵教師方面的有效性，應特別注意的期望理論與動機原則：
- (1) 應該採取措施強化教師的信念，即申請的努力很可能會取得成功，也就是能獲得獎勵（期望理論的第一項原則）。如果教師能掌握關於選拔程序、標準，以及先前申請者和獲獎者特質的資訊，就可以更加自信地計算出他們的機會。而對未成功的申請人也應給予其申請資料優缺點的回饋（本卷第4章和第7章）。為了減少申請所需的精力，遴選可能要分階段進行，每階段遴選將需要提出更多的資料。這樣，只有幾個極有可能的贏家需要製作出完整的申請資料。
  - (2) 獎勵的數量和類型可以調整。可以根據教學風格、課程類型、職涯階段等的差異，提供更多的獎勵類別，或從教師群體而不是僅從個人那裡徵求申請，這會使得多的個人更樂觀於他們獲獎的機會。
  - (3) 期望理論的另一原則要求人們更加相信，成就（獎勵）對實現個人的更大目標是至關重要的。可以透研討會探討申請或贏得獎勵的其他可能結果。例如，準備申請資料和檔案需要對教學進行大量反思，而這一過程可能會促使變革，進而導致更有效的教學。其次，該申請資料檔案可用於強化年度績效評估提交的資料。第三，如果外部審查是獎勵遴選過程的一部分，則其全國聲譽和潛在流動性可能會得到增強。（本卷第7章）。
  - (4) 對獎勵計畫的評估，應包括教師對當下的成功（即獲得獎勵）信念，以及申請成功對長期職涯目標影響的信念。後續評估應說明，即使申請不成功，也可以導致教學的改進。最後，應該對接受獎勵者的教學質量進行監控，以證明獎勵是對改進的激發，而不僅僅是對過去成就的認可（Menges，1996）。

#### 四、教師發展方案的概要指引

這些教師發展方案紀實和理論的連結，點出了最有可能激發教學動機的教師發展方案特徵。最後，在此提出我認為最受矚目的四個準則：

1. 協同合作：高階的管理人員、教師發展專業人士以及教師本人應共同努力，以培養教學動機，除非能讓所有人都受益，否則會讓任何一方均無法蒙受其利。
2. 一致的優先事項：在組織中，教學價值的明確定位應予以闡明，各方應透過書面、口頭交流以及正式方案，一致地表明這樣的定位。
3. 教師的參與：教師必須是方案的形塑者，而不僅僅是方案活動的對象。方案計畫能採納教師的信念、看法和目標，才能反映教師的觀點。
4. 個別化的多階段活動：方案計畫應包括參與教師設定個人目標，監督目標進度以及在實現目標時體現正向成果的機會。應避免採用單一的片斷活動，而應採行整合良好的活動，包括從目標設定、

教學、實踐和反饋的完整循環歷程。

關注從理論及動機研究所獲得的原理，將使得教師發展在某些層面增添難度。原先未經檢視的方案和活動，其細微特徵都必須設法進行檢查，然而，這種仔細的檢查將使得教師發展方案對教學動機產生更遠大而積極的影響。

「大學課堂教學經營的理論與實務」經典研讀班

第20章 培養教師的教學動機—教師發展的方法  
(FOSTERING FACULTY MOTIVATION TO TEACH:  
APPROACHES TO FACULTY DEVELOPMENT)

引言人：臺師大教育學系馮仁燕

一、前言 (P.407)

- 大學能支持教師的發展及其教學品質才能真正受益。
- 教師發展的政策和實務很少借助有關於教學動機的知识做為指導。
- 檢視常見的教師發展活動，區辨能促進教學動機的教師發展活動與壓抑教學動機的教師發展活動。

二、教師發展的三個觀點 (P.407-410)

●組織的觀點：人力資源管理

- 從組織的觀點來看，教師發展的任務，是去創造和維持一種與組織的使命相一致的組織氣氛，亦即一種強調教學質量的氛圍。
- 檢視參與者（教師和學生）的經驗，以獲取有關組織氣氛特性的線索。當這些經驗是積極正向的，就可以推斷出一種支持教學的氛圍。

●教學中心的觀點：專業發展

- 目標定位為「使教師在特定機構中，保持並提升其專業能力，以履行其具備的多重角色所擔負的義務」。
- 教師發展的面向廣度，涵蓋教學發展、組織發展和個人發展，但通常最受關注的是教學發展，教學中心的任務就在強化教師的教學專業發展。
- 以往計劃和評估教師發展成果的參照模式，關注教師發展在職涯經驗、角色任務和組織層級的發展，並未直接面對動機的課題。

●教師的觀點：應對和成長

- 強調使教師能更有效地應對工作與日常需求，藉由個人的和專業上的發展，增進其正智性、底視和自尊的心理感受。
- 如能把教師發展焦點放在教學上，其重要性一點也不會少於學術工作的其他層面。
- 強調教師發展應重視其為機構服務與為個別教師服務之間的微妙平衡。通常教學改進活動較可能從整體面考量而規劃，個人動機的課題很可能被忽略。教師的發展常常使教師成為他人辦理活動的客體對象，使教師尚限於作為受訓者，接受者和服務對象的角色。
- 關注於動機，有助於聚焦在教師的觀點，亦即，更關注教師在工作生活中的壓力、滿足感和效率的經驗。

三、教師發展方案設計、執行和評估的原則  
(P.410-412)

### 教師發展方案設計的指導原則

- 任何培養教師教學動機的課程都應：(A) 突顯期待的價值；(B) 提供選擇性並儘量減少控制；(C) 體認教師的感受和觀點；(D) 傳達理性和積極回饋 (第4章)。
- 教師發展方案應發展與組織或系相一致的教師目標 (第7章)。
- 教師發展方案應緊密以教學為中心而設計，作為正式的發展目標，並為掌握足夠的資源以強化適宜的教學氛圍 (第10章)。
- 教師發展方案的成員應展現自己的學習興趣 (第5章)。
- 教師發展方案應設計成一種有趣的學習模式，方案的內涵 (時間、空間、人員) 應能讓參與者激起期待的感受和行為 (第6章)。
- 計劃人員應與教師合作，在既定目標的階段中宜運用回饋，在達成目標時繼續教師 (第8章)。

### 有感教師發展模式

- 以教學為中心，發展與組織氣氛相一致的教師目標
- 重視教師感受和觀點，讓教師有所期待
- 提供選擇性，能展現自己的學習興趣
- 能獲得積極回饋與讚賞

### 教師發展方案執行的指導原則

- 教師發展方案的活動應 (A) 有明確的目標並提供即時回饋；(B) 審慎地激發他們挑戰所需的技能；(C) 隨著能力的增進而變得越來越具有挑戰性；(D) 鼓勵導向並避免分散注意力 (第5章)。
- 溝通時應與正向的對激與期望的結果相連結，而表現期望的行為時應予增強 (第6章)。
- 培訓方案應協助教師達到短期、切合實際的目標 (第7章)。
- 活動應將教師引介給新的工作小組，例如跨部門小組，也要讓參與者獲得教學回饋的新資源 (第10章)。
- 活動應使同儕和學生的協助角色合法化，並努力造就“相互的主體性” (第3章)。
- 在處理評估和評量的教學系統時，活動應 (A) 強調評估資訊的多重來源，包含來自不同來源的資料；(B) 根據機構標準檢視有關個人的資訊 (第11章)。

### 有挑戰性的教師發展方案

- 明確而合宜的目標，激發他們挑戰性
- 提供足夠的資源和即時回饋鼓勵專注
- 積極而正向的溝通，透過增強導向切合實際的目標
- 鼓勵合作，展現相互的主體性
- 統合不同來源的評估資訊，根據機構標準檢視個人發展

### 教師發展方案評估的指導原則

- 在參與方案活動時，應讓教師 (A) 感到自己參與投入其中，以正當無礙於時間的流逝；(B) 覺得活動令人興奮；(C) 從參與中感受到自由開放的感覺 (第5章)。
- 在即時評估和後續評估中，教師應指陳 (A) 他們的行為已改變，且達到預設的目標 (B) 他們對組織氣氛的知覺已改變，且朝著方案所陳述的氣氛而改變 (第6章)。
- 由於參加了方案活動，教師應指陳他們感到更有自主性，更有能力，並更能與他人聯繫 (第4章)。
- 參加方案活動後，教師應指陳 (A) 越來越相信他們的努力將導致成功；(B) 更相信成功將導致更多他們尋求的積極成果 (本卷第7章)。
- 參加方案活動後，教師應指陳 (A) 對目標的高度個人承諾；(B) 實現目標的成就感，且在個人設定的目標能高於組織設定的一般目標 (第8章)。
- 參加方案活動後，教師應指陳他們可獲得更好更有用的訊息，以作為有關教學的反饋 (第10章)。
- 在對評估系統做評估時，教師應指陳他們認為這評估系統對個人有用 (第14章)。
- 應聘請外部評估人員進行形成性和總結性的方案評估 (第10章)。

### 自我開展的教師發展方案

- 教師能投入、覺得滿意，從參與中察覺到自我的開展與成就
- 能達到預設的目標，感受到組織氣氛知覺之改變
- 感受到自主性，更有能力，對目標的高度個人承諾
- 更能與他人聯繫，可獲得更好更有用的訊息，作為有關教學的反饋
- 認為評估系統對個人有用，增加外部評估人員進行形成性和總結性的方案評估

### 三、對三個教師發展方案的結構性評論 (P.412-421)

### 一所綜合大學的新教師導入培訓方案

●方案規劃

- 在課程開始之前，為期兩天
- 由大學教學中心和學術副校長辦公室共同規劃。

■目的

- 使教師了解學校的文化和價值觀
- 讓他們相互認識並介紹主要行政人員
- 增進他們的教學技能。

### 方案實施歷程

■第一天的活動

- 上午—新官和繼科、停表、學生服務、校園安全等等的**履歷和視察**。
- 以教師將學系編組的「參照小組」方式安排。
- 下午—參觀教學中心和圖書館(多媒體互動視聽展示)、校園博物館和足球場。

■第二天的活動

- 上午—專任系教師、**教學中心**和**機會**演講人對新教師的精力投入。**新在教師**分享其教學方法的得失。
- 午餐—**學術副校長**致詞，強調高質教學對留任學生的重要性，警告教師不要讓學術研究計劃及對聘時、非等客之重要。
- 下午—教師發展中心主任就**新教師的學術研究發展**。然後，進行幾小時的**微觀教學**學習，參觀全體教員的專業發展教學學堂。這包括從教學技能、包括傳授的解說、選擇和提供例子，提出需要後設思考的問題，提供即時反饋等。

■後續活動

- 一個月後，提供關於**學習發展研討會**，介紹新學生學習策略的技術。
- 教師參照小組的**午餐聚會**，分享第一個學期教學的喜悅和挑戰。

### 方案評價

■參與者意見調查顯示對所有活動均具有正面評價。讚賞導入培訓獲得了有關機構資源的寶貴資訊。

■少數人批評學習型態研討的實用性，儘管其在理念上具有啟發性。

■教師認為參照小組的團聚有助解決他們的焦慮。

### 方案評論

優點	缺點
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 起始得早，正是教師制定教學計畫需要樹立信心的時候。</li> <li>• 教學中心在舉辦研討會時展現其寬度，參照小組幫助教師與其他教師建立了聯繫。</li> <li>• 活動結果都很出色，參與者的評價總體上是正向的。微觀教學是主動學習的主動體現，運用了教師自身專業領域的內容且有即時反饋，使教學改進活動聚焦在學科領域上。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 安排新教師於安頓時，可能降低他們的自主感。</li> <li>• 組織使命和長期的資訊演講，既長對教學的實踐經驗卻缺乏對學術研究的實踐訓練。</li> <li>• 培訓的形式傳達出關於責任和權力上的動機失調——管理人員、行政人員和資深教師成了新教師獲得資訊和指導的專家，而未能嘗試運用教師的技能和經驗，學生也未見踪影。</li> <li>• 活動是基於小組的，沒有機會診斷個人的需求、興趣、目標，也沒能監控實現這些目標的進度。</li> </ul>

### 改革之道：這個導入培訓方案如何能更加發展提高教學動機的原則？

- 若有什麼人參與從機構傳統中文化藝術**職能與職能**，常常的觀念和活動，要能夠跨如一地反映這些屬性並提供足夠的資源協助教師達成這些目標(本卷第10章)。
- **增加與學生學習的評估計畫**，可以促進各種活動，以便參與者能有更多的選擇，同時作為成員和催化者，使活動能適應其經驗，並使教師的感受和反饋，修改時程和主題內容(本卷第4章)。
- **明確教學中心與參照小組人員**，參與從這些活動的活動，協助教師提高目標與機構的傳統宗旨，並使傳統教學在實施目標方面所取得的進展(第6、7、8章)。這也確保中心人員與教師之間增加互動和後期的接觸互動。
- 教學中心的人員和資深教師，作為領導者的角色，應**與教師共同參與**(本卷第5章)。
- **增加與學生學習的評估計畫**，在實施這些活動和教師後即進行，應包含任何其或者進行加從(從師由直接參與參與的人員進行)。它包含從教師達成其個人目標的程度(本卷第5章)，他們對完成任務的興趣和滿意程度(第5章)以及他們對自主性、能力及與他人的聯繫等方面增長的知覺(第4章)。

### 一所文學院的教學諮詢方案 (P.417)

- 方案規劃
  - 緣於教師聽心學生的教學評鑑會在人事審查中任意使用，並認為學生評鑑對教學改進幾乎沒有助益。
  - 由教師進行投票通過課程評鑑的統一程序
  - 依評鑑結果實施教學諮詢方案。

### ● 方案實施歷程

- 學生完成十個項目課程評鑑。
- 建置一套標準作為相同類型課程的比較。
- 評鑑結果將傳給系主任、院長、人事審查委員會以及教師。
- 教師可選擇其他項目添加到裡頭，添加項目的結果僅呈現給教師。
- 教學發展中心訓練教師作為同儕諮詢人員，並與希望討論其課程評鑑的教師會面，諮詢人員會根據相關標準來解釋評分。針對學生評分不符標準的項目，諮詢人員將提供一些教學技巧，以提高將來的評分。教師也必須在下一學期的教學中再次檢核，以進行進一步的諮詢。

### ● 方案評價

- 許多教師同意參與該方案，他們也認為諮詢非常有用，但少有教師會運用後續的指定諮詢。
- 系主任、院長、人事審查委員會對於有效教學可用證據的質量越來越感到滿意。

### 方案評論

#### 優點

- 強化了教學的價值，並且也強化了教學技能適切證據的必要性。
- 透過同儕諮詢來培養同事之間的關係，因為諮詢本身是私下進行的，結果也僅回饋給教師，所以能維持信任度。

#### 缺點

- 雙重目的期望：人事審查委員 V.S. 教學，前者比較更受到關注，諮詢人員易受既有陳規之影響，評鑑改進有個人審查的影響，但諮詢人員的期望及有利於後續諮詢的實踐量卻下降了。
- 容易將焦點放在學生的評分上，並認為教學技能的真一體量。
- 因兩下之，與滿足諮詢教師的要求相比，僅針對在實現具體目標方面似乎更加成功。

### ● 改善之道：此方案要如何結合動機原則，以便更忠實地反映教師的觀點？

- 諮詢可以從諮詢人員和教師共同選擇想要改進的目標。然後，選擇相關的調查項目以及其他資訊來源，例如課堂季訪和與學生的訪談（本卷第4和第6章）。除了與學校標準進行比較，還要與教師以前的期望表現水平進行比較（本卷第14章）。此外，可以讓教師參加那些成功達到類似目標的同事課堂，或者閱讀有關他人如何實現這些目標的公開報告（本卷第6章）。因此，成功的目標和標準來自持續性的對話，而不僅僅是接受上級的既定內容（本卷第9章）。
- 諮詢的關係應隨時間而延長，設定目標→進行細緻的修正→技能提高的提高，目標變得更具挑戰性（本卷第5章）。獎勵和其他刺激應採取於改善的證據，而不是因為有參與（本卷第6章和第8章）。教師和諮詢人員進行一系列的互動，可能延續幾個學期。一旦教師掌握了自我評估的技巧，對諮詢人員的需求就會減少或消除。
- 在評估該方案時，應詢問教職人員對教學有關的訊息，其質量和效用與一年之前可獲得的相比較（本卷第10章）。這應該要求教師對資訊的有用性進行評定，包括（A）用於個人目的，（B）用於機構目的（本卷第14章）。

### 一所研究型大學的教學獎勵計畫

#### ● 方案規劃

- 外部資助減少，校長仍重申其對教學投入的承諾，由校長籌集資金。
- 獎勵教學卓越講座，聘任為期三年，包括當年的薪水補助和用於支持教學創新的津貼。
- 另設有獎金頒發給每個學院的傑出教師。
- 每年大約有20個獎項。

●方案實施歷程

- 提名交通選委員會評估教師提出的教學質量證據檔案。
- 評選後發出結果函，讚揚所有提名人的傑出表現，未得獎者同樣給予讚揚。
- 競爭是激烈，但提名人數似乎正在減少，有幾位未得獎的提名人對程序和標準提出了疑問。質疑選過程中帶有性別和種族偏見，並認為獲獎者來自特定課程的少數教師，也擔心這些獎勵的存在，會減少一般優秀獎勵教學的資金。

方案評論

優點	缺點
<ul style="list-style-type: none"> <li>獎項及其公開性傳達給教師和一般大眾法大學生重視教學。</li> <li>獎項，無論是金錢價值還是得到同事和行政人員的認可，皆具有重大意義。</li> <li>申請人在如何構建申請資料上有很大的自由裁量權。</li> <li>教學中心在教師準備申請資料時提供協助，以此來彰顯他們重視教師角色定位。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>考慮通過的預算低，使得該計畫的公平性未能展現。</li> <li>教師質疑它消耗了其他獎勵教學的資源，例如增加基本薪資的預算。</li> <li>申請過程需要大量的作業；獎項太少，某些類型的教師較受偏愛，教師覺得獲獎機會渺茫估計，也不確定獲獎是否對其有長期利益，可能使教師將時間精力投入到其他教研或研究性質的申請。</li> <li>只有少數教師能獲獎，該計畫是促進競爭而不是共同合作，這可能將行政人員尋求優化的價值觀植根。</li> <li>若教學中心與獲獎教師失去信心的計畫聯繫在一起，就可能損害其聲譽。</li> </ul>

●改善之道：應特別注意的期望理論與動機原則：

- 強化教師能成功的信念：讓教師掌握關於選程序、標準，先向獲獎者學習的資訊，使更有自信。對未成功的申請人也應給予獎勵的回饋（本書第4章和第7章），為了減少申請所需的精力，通過可以分階段進行，隨階段提供而提交更多的資料，不要求每個人都提交完整的申請資料。
- 獎勵的數量 and 類型可以調整，可以根據教學風格、課程類型、職業階段等的差異，提供更多的獎勵類別。
- 期望理論的另一原則要求人們更加相信，成就（獎勵）對實現個人的更大目標是至關重要的，可以強調申請或贏得獎勵的其他可能結果：對教學進行大量反思可能會導致更有效的教學；申請資料可用於強化年度績效評估的資料；這對外都會提高全體榮譽和職業流動性。（本書第7章）。
- 對獎勵計畫的評估，應包括教師對當下的成就（即獲得獎勵）信念，以及申請成功對長期遠目標影響的信念，如：教學的改進，也應對接受獎勵者的教學質量進行評估，以證明獎勵是對改進的激發，而不僅僅是對過去成就的認可。

四、教師發展方案的概要指引 (P.421)

能激發教學動機的教師發展方案，最受矚目的四個原則：

- 協同合作：管理人員、教師發展專業人士以及教師應共同努力，以培養教學動機，除非能讓所有人都受益，否則會讓任何一方均無法受益。
- 一致的優先事項：教學價值的明確定位應予以闡明，應透過各種方式，一致地表明這樣的定位。
- 教師的參與：教師必須是方案的形塑者，而不僅僅是方案活動的對象。方案計畫應採納教師的信念、看法和目標，才能反映教師的觀點。
- 個別化的多階段活動：方案應讓參與教師設定個人目標，監督目標進度以及在實現目標時體現正向成果的機會。避免採用單一的片斷活動，應整合從目標設定、教學、實踐和反饋的完整循環歷程。



## 回饋

陳琦媛

謝謝湯老師清楚且詳列重點的引言，此篇的內容很適合作為整年探討完教師教學動機後的終章。畢竟要求大學教師提供良好品質的教學，亦須同步協助其成長與專業發展，才能維持且提升其教學品質與動機。

閱讀此篇導讀時，可發現作者於文中所提及的教師專業發展策略大多為目前大學實務上針對教師教學所提供的專業協助，例如新進教師研習、教學諮詢與教學獎勵等。身為大學教師，這些作者於文中提到的策略就活生生存在於日常的工作生活中，因此這篇回饋稿，個人將從於教學生涯中所經歷或曾經閱讀的文獻說明自己對於這些策略的看法。

首先是新進教師研習，目前大學的新進教師導入活動，大多是讓教師們認識新任職大學的環境與制度，因此在半天或一整天的新進教師研習活動中，大多安排各處室主管或負責人介紹其與教師相關的業務和政策，這些介紹對於新進教師融入學校的大團體是有幫助的，與教學能力或教學動機較為相關的部分可能包括如何申請教學助理，有提供那些教學獎勵或經費，以及教學相關的活動、器材租借或工作坊等，但對於教學專業知能方面的提升可能無法有較為實質的內容。就先前研究的結果，國內外有些大學的新進教師研習會以 Retreat 的方式辦理，讓教師們認識彼此以增加人際網絡的建立，另外，也透過教學相關的工作坊讓教師們增長一些教學方面的創新知識，或是個別領域教師的教學策略分享，都是有助於提升教師教學知能與動機的做法。

至於教學諮詢，雖然美其名是當教師們於教學上遇到困難時可以諮詢的管道，但目前國內大學的做法比較偏向於教學評鑑不佳教師的輔導措施，因此即使是教學很棒但想改善教學的教師應該也不敢使用此服務，怕因此被貼上教學不佳者的標籤。在國內外一些大學的教學諮詢服務會搭配教學觀察、錄影及學生之教學意見調查，以幫助接受諮詢的教師了解其教學問題癥結所在，進而找出有效改善的策略。這對於平時關起門來授課的教師們而言其實是一項蠻大的壓力。再者，有些因教學評鑑不佳而被分配 Mentor 給予輔導的教師們，常會落入情緒上的抒發或排斥，因此，如何讓教學諮詢發揮其效果是一大挑戰。

最後是關於教學獎勵，這應該是目前較為正向且持續進行的教學專業發展策略，透過經費的提供鼓勵教師投入教學方面的研究與創新，對於大學教學的提升確實能發生實質的幫助。或是給予教學優良教師獎項的肯定，這對於平時對教學付出甚多的教師而言確實是一項實質上的鼓勵，能有效提升其教學動機，但實施效果仍得視各校或各系所如何分配優良教師獎項的名額。

## 活動照片

